

TARTU ÜLIKOOLI TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

919

KASVATUSTEOORIA JA ÕPETAJATE
ETTEVALMISTUSE LÄHTEKOHTI

Töid pedagoogika alalt

TARTU  1991

TARTU ÜLIKOOI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893. a. VIHIK 919 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893 г.

KASVATUSTEOORIA JA ÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE LÄHTEKOHTI

Töid pedagoogika alalt

TARTU 1991

Toimetuskolleegium:

Inger Kraav, Jaan Mikk, Tiia Pedastsaar, Inge Unt

Vastutav toimetaja Edgar Krull

HILDA TABA* UURIMUSED ERINEVA SOTSIAALSE JA ETNILISE PÄRITOLUGA RÜHMADE VASTASTIKUSTE SUHETE KASVATUSVÕIMALUSTEST

Mihhail Klarin

1940. aastate rassirahutused USA-s kutsusid esile nii teadlaste kui üldsuse ärevuse. See sai ajendiks erinevate sotsiaalsete ja etniliste rühmade suhtlemiskasvatuseprojekti (*Intergroup Education Project*) loomisele. Projekti sponsoriks oli Ameerika Haridusnõukogu (*American Council on Education*). Hilda Taba sai projekti (jaanuar 1945 – august 1948) direktoriks. Meie arvates ei ole Taba töö selles valdkonnas veel leidnud piisavat tunnustust, kuigi paljud uurimuse järeldused ja tulemused on väärtuslikud ja aktuaalsed ka praegu.

40. aastatel muutus USA-s laia üldsuse pideva tähelepanu osaliseks eri sotsiaalsete ja etniliste rühmade suhete probleem. Elanikkonna suurenenud mobiilsuse, migratsiooniprotsesside elavnemise tõttu (olid tingitud elanikkonna tööhõive struktuuri muutusest, mille omakorda oli esile kutsunud majanduse ja tööstuse kohandamine sõjatingimustega) suurenes etniliste konfliktide arv. Migrandid (näiteks väljarännanud lõunaosariikidest — nii valged kui värvilised —, sattudes USA põhja- või lääneranniku osariikidesse) pörkasid kokku harjumata tingimuste ja eluviisiga. Nende lootused ja võrduspüüdlused takerdusid kõige ootamatute ja erinevamate sotsiaalolmeliste probleemide taha: tööhõive, elamispind, osalemisvõimalused ühiskondlik-poliitilises elus, lülitatus sotsiaalsetesse sidemetesse uues ümbruses. Lõhe ootuste, sotsiaalsete vajaduste ja reaalsuse vahel põhjustas rahutustena avalduva sotsiaalse pinge kasvu.

1940. aastate esimesel poolel leidsid aset arvukad rahutused mitmes USA linnas, eriti silmatorkavad olid 1944. a. sündmused Detroitis. Viimased kutsusid USA üldsuses esile suure rahulolematuse. 1944. a. lõpuks loodi üle 400 ühiskondliku organisatsiooni, mis seadsid eesmärgiks eri sotsiaalsete ja etniliste rühmade vaheliste

* Hilda Taba (1902 – 1967) — väljapaistev eesti päritolu ameerika pedagoogikateadlane. Elulooliste andmetega võib tutvuda artiklist Kreitzberg P., Krull E. Taba — maailmakuulus pedagoog // *ÕL (NÕ)*. 1. juuli; Klarin M. Hilda Taba karjäärast Ameerika Ühendriikides // *Haridus*. 1989. N 12. Lk. 18 – 19 (tõlk).

suhete parandamise, — kodanike ühtsuse komiteed, rühmadevaheliste suhete munitsipaal- ja ringkonnakomiteed —, ainuüksi 300 sellist tekkis pärast Detroidi rahutusi. Need organisatsioonid ei eksisteerinud kaua, kuid juba nende loomine kinnitab probleemi olulisust. Selle lahendamisel panid paljud ameeriklased lootuse USA ühele võimsamale ja tunnustatuimale sotsiaalsele institutsioonile — haridusele.

Taba töö etniliste ja sotsiaalsete rühmade vaheliste suhete uurimise kohta hõlmas algmaterjali kogumise etapil üle 250 lokaalse projekti 72 koolis ja elanikkonnarühmas. Uurimuses osales üle 2,5 tuhande õpetaja, haridusspetsialisti ja kohaliku elanikkonna esindaja [Taba a.o., 1952, lk. 2]. Taba juhitud rühma aktiivne uurimistöö seisnes olukorrast analüütiliste löigete tegemises (konstateeriv eksperiment), õppeprogrammide koostamises, õpetajatele seminaride korraldamises ja laste eksperimentaalses õpetamises (formeeriv eksperiment).

Kolme tööaasta (1945 – 1948) jooksul organiseeriti 6 suveseminari didaktiliste materjalide väljatöötamiseks ja omandamiseks (tutvustamiseks). Nendes osales ligi 260 kooliõpetajat ja kohalikku elanikku.

Projekti raames püstitati järgmised põhiülesanded.

1. Välja töötada rühmadevaheliste suhete pedagoogilised käsitlused ja kontrollida neid mitmesugustes situatsioonides.

Projekti üldideestikus oli silmas peetud mitmesuguseid pedagoogilise mõjustamise sfääre: õppetöö koolis, koolielu tervikuna, kohalik kogukonnapoolne õppe-kasvatustöö, kooli ja kohaliku kogukonna vastastikune toime.

2. Uurida juba olemasolevate vahendite, võtete ja õppematerjali kasutamise võimalusi ja välja töötada uusi.

3. Välja töötada kooli juhtivkaadri ja kommunaalorganite töötajate kvalifikatsiooni tõstmise meetodika.

4. Uurida juhtimisküsimusi, mis on seotud rühmadevaheliste suhete kasvatusprobleemide lülitamisega kooli tööprogrammidesse ja kommunaalorganite tegevusse; leida nende probleemide lahendamise teed.

5. Teha projekti tulemused üldsusele kättesaadavaks: publikatsioonid, konverentsid, suulised ettekanded [Taba a.o., 1952, p. 5].

Taba ja tema kaastöötajad, toetudes tolleaegsetele sotsioloogilistele ja sotsiaalpsühholoogilistele uurimustele, alustasid tööd spetsiaalse rühmadevaheliste suhete fundamentaalanalüüsiga (nü koolis kui väljaspool kooli), pöörates erilist tähelepanu õpilaste rühmateadvusele. Tulemused viitasid eritüübiliste rühmade vaheliste konfliktide tüpoloogilisele sarnasusele ühiskonna ja koolielus, nende ühtsele sotsiaalpsühholoogilisele baasile.

Rühma teadvuses toimuva sotsiaalsühholoogilise lõhenemise aluseks võivad olla mitmesugused rühmakuuluvuse ja eluviisi aspektid. Näiteks vanus, sotsiaal-majanduslik staatus (sotsiaalne positsioon ja materiaalne kindlustatus), etniline päritolu ja rass, linna või küla elutingimused, usulised veendumused jne.

Sotsiaalsühholoogilistest uurimustest oli teada, et toimib mitteharmumuspäraste, võõraste väärtuste, käitumistüüpide, eluviisi grupilise tõrjumise fenomen (vt. näiteks [Adorno, a.o., 1950]). Selle ilminguteks on jaotumine *meieks* ja *nendeks*; formeeruvad eelarvamused, mis kinnistavad kõige *meie* rühmale kuuluva üleolekut *nende* rühma eripärast.

Analüüsist ilmnas palju keerulisem rühmadevaheliste seoste pilt kui senine traditsiooniline ameeriklaste argiteadvus — näiteks valgete ja neegrite suhetest — võimaldas. Siit tulenes ka pedagoogiline järeldus õppetöö sisu kohta: kool ei tohi piirduda vaid vahetult märgatavate ja üldtuntud lahkavumuste, konfliktide ja probleemidega; vaatluse alla tuleb võtta kõik probleemid, mis on tingitud rühmadevahelisest lõhenemisest ja konfliktide arengust.

Kirjeldataud süvakäsitlus rajanes sotsiaalsühholoogilistele uurimustele, kust ilmnas etniliste konfliktide seos võõrast päritolu rühmade taju ja mõtlemisstiiliga. See viis Taba ja tema kaastöötajad ideele, et etnilised eelarvamused, mittetaluvus ja irratsionaalsed veendumused etniliste suhete sfääris on sisemises suguluses analoogiliste nähtustega niisuguste rühmade interaktsioonis, mida iseloomustab jäik, stereotüüpne maailmanägemine, inimeste taju *meie* ja *nemad* kategooriates [Bettelheim, Janowitz, 1950, lk. 176; Taba a.o., 1952, lk. 29]. Toetuti R.N. Sanfordini formuleeritud stereotüüpide ja eelarvamustega läbipõimunud mõtlemisviisi sotsiaalsühholoogilisele karakteristikale. Selle puhul ei ole meil tegemist mingi poliitiliste veendumuste kogumiga ühe või teise rühma suhtes, vaid üldse mõtlemisviisiga võõra päritoluga rühmadest ja rühmadevahelistest suhetest [Adorno a.o., 1950, lk. 51; Taba a.o., 1952, lk. 29]. Just selline mõtlemisviis — jäikades kategooriates, must-valge — on iseloomulik etniliste vähemuste vastu suunatud eelarvamuste ja hoiakute psühholoogiale.

Esitatu baasil tegid Taba ja tema kaastöötajad mitu pedagoogilist järeldust. Esiteks, haridusprogrammi võib võtta ükskõik millise rühmadevaheliste suhete paljudest aspektidest; ka koolisisesed probleemid. Teiseks, psüühiliste hoiakute ülekandenähtuse tõttu on etnilise ja rassilise taluvuse kasvatamine võimalik nii otseselt neid suhteid kajastava spetsiaalse materjali kui ka rühmade sotsiaalsühholoogilist interaktsiooni palju laiemalt käsitleva materjali põhjal.

Nii fikseeriti projekt: tähelepanu kõigile rühmade interaktsiooni (nii positiivsetele kui negatiivsetele) ilmingutele; õppetegevuse sisu maksimaalne lähendamine laste vahetule elukogemusele (vähemasti õppetöö algetapil).

1948. aastast jätkus töö uue projekti alusel. Selle sponsoriks oli endiselt Ameerika Haridusnõukogu, finantseerijaks nagu varemgi Rahvuslik Kristlaste ja Juutide Konverents (*National Conference of Christians and Jews*). Vastavalt projektile loodi Chicago Ülikoolis rühmadevaheliste suhete uurimise keskus, mida kuni tegevuse lõpuni 1951. a. keskpaiku juhtis Taba.

Uurimused, mis tehti Taba juhtimisel mõlema projekti raames (1945 – 1951), andsid erakordselt olulisi tulemusi, mis on aktuaalsed ka praegu.

Järgnevalt vaatlemegi Taba tegevuse mõningaid olulisemaid tulemusi rühmadevaheliste suhete formeerimisel koolis; peatume üldisematel ideedel, mis meie arvates pakuvad huvi ka nüüdispedagoogikale.

Hilda Taba oli seisukohal, et kasvatustöö programm inimsuhete vallas on vaid siis efektiivne, kui selle üldideestikku väljendavad kindlad pedagoogilised eesmärgid, millele vastab adekvaatne laste tegevus. Teadmiste omandamiseks sobiv õppetegevus ei põhjusta mitte alati tunnete ja hoiakute muutust; see, mis on hea informatsiooni mõistmiseks, pole alati soodus inimsuhete arenguks.

On tarvis, et õpilastel formeeruksid nii teadmised kui ka tunded ja hoiakud, milleta teadmised oleksid ebaefektiivsed, ning isikutevahelise suhtlemise kogemused, milleta teadmised ja tunded ei ole elulised.

Toome ilmeka näite uurimustest. Ühes eksperimendis palus õpetaja lapsi ette kujutada, et nende klassi tuleb uus õpilane. Järgnes küsimus, kuidas lapsed suhtleksid temaga. Lapsed tegid hulga mitmesuguseid oletusi. Siis asus õpetaja näitama pilte selle poisi "kujutisega", esitades sama küsimust. Piltidel olid: kreeka poiss, hiina poiss ja lõpuks neegripoiss. Sedamööda kuidas pildid vaheldusid, tegid lapsed üha vähem oletusi. Viimase pildi puhul oli arvamusi hoopis vähe ning lapsed olid ebakindlad otsustamaks, mis võiks sellele poisile meeldida, mis mitte [Taba a.o., 1950, lk. 22].

Mõlema projekti raames pöörati põhitähelepanu hariduse sisu väljaõõtamisele, arvestades rühmadevahelisi suhteid. Töö toimus peamiselt 4 sisulises valdkonnas: perekonnaelu, kohalik ühiskondlik elu, USA kultuur, individuaalsed suhted [Taba a.o., 1950; Taba a.o., 1949; Taba, Elkins, 1950].

Perekonnaelu. Seda valdkonda käsitletakse Ameerika alg- ja keskkoolis juba aastaid. Perekonnaelu puudutab erisuguste etniliste rühmade, sotsiaalseste kihtide kultuuritraditsioonide olulisi küsimusi. Eriti viljakas on perekonnaelu traditsioonide ja kommete arutamine koolis, mille õpilased on erisugust sotsiaal-kultuurilist päritolu. Selle sfääri käsitus võimaldab õpetajal aidata lastel teadvustada ja analüüsida perekonnas kujunevaid stereotüüpe (mis oluliselt mõjutavad lapse teadvuse kujunemist ja on uute stereotüüpide tekkimise

allikaks).

Näiteks jõukast ja kindlustatud perekonnast pärit algklassi-õpilased ei suutnud ette kujutada perekonda, kus vanemad ei pööra tähelepanu lastele, kus lapsed on sunnitud võtma endale paljud täiskasvanute mured. Teisalt, lapsed, kes kuulusid etnilistesse vähemusgruppidesse, madala sotsiaal-majandusliku staatusega perekondadesse, pidasid diskrimineerimist, ükskõiksust nende suhtes millekski iseenestest mõistetavaks; kitsikust, halbu elamistingimusi — millekski loomulikuks.

Perekondade eluviise õpiti tundma kooli eri vanuseastmetel järkjärgult kasvava üldistuse tasemel. Projektis töötati välja üldised juhtideed.

1. Rahvuslike ja kultuuriliste rühmade eluviisides on nii sarnast kui ka erinevat. Kõik perekonnad kindlustavad põhiliste eluliste vajaduste rahuldamise, lahendavad sarnaseid probleeme. Kuid nimetatud vajaduste rahuldamise viisid erinevad, sõltudes oludest, kultuuritraditsioonist ja etnilises rühmas kujunenud kommetest.

2. Kõikides perekondades tuleb ette probleeme ja konflikte. Kõik pered püüavad leida nende lahendusviise, kuigi need lahendused erinevad.

3. Igal perekonnaliikmel on perekonnas oma sotsiaalne roll. Enamikus perekondades on isa rolliks pere materiaalne kindlustamine, emal — koduhoidmine. Siiski on perekondlikus rollijaotuses märgatav variatiivsus.

4. Perekonnaelu on õnnelikum, kui iga tema liiget austatakse, arvestatakse tema maitse ja eelistustega, tasustatakse tema võimeid (saavutusi), tunnustatakse püüdlusi.

5. Igaüks meist omandab käitumiskogemusi, väärtusorientatsioonid eluviisi. Me omandame seda, mis saab perekonna, sõprade ja täiskasvanute poolt toetuse ja tasustuse osaliseks.

Munitsipaalkogukonna elu. Seda õppeainet käsitletakse USA koolides algklassist lõpuklassini. Nii kindlustatakse materjali õpetamisel järjepidevus ja sügavam mõtestamine. Projekti raames selleteemalise materjali tähtsus kasvas, kuna kogukond nii nagu perekondki on rikas primaarsete sotsiaalsete seoste poolest ja seetõttu võimaldab siduda õppimist õpilase elukogemusega.

Sõltuvalt konkreetsetest oludest võisid õppe-eesmärgid nimetatud valdkonnas märgatavalt varieeruda. Mõnes koolis püstitati ülesanne laiendada õpilaste silmaringi, kõrvaldada lüngad nende sotsiaalses kogemuses. Nii toimus see näiteks linnakoolides, kus õpivad külast pärit õpilased ei suutnud harjuda linnaeluga. Mõnes koolis ei kujutanud vähekindlustatud perest pärit lapsed endale ette võimalusi, mida pakkus (kohalik) ühiskond (vaba aja veetmise võimalused, teenindussfäär jne.); veelgi enam, nad isegi ei julgenud kasutada neile teada võimalusi ebakindluse, kahtluste või kartuse

tõttu selle suhtes, millega tuli kokku puutuda.

Projekti raames koostati koolides laste abistamise programmid: abi linnatranspordi kasutamisel õppimisel, linnaekskursioonid, tutvumine kommunaalteenustega, kaubatootmise ja kommunaalteeninduse vaheliste seoste ning kommunaalsfääris mitmesuguseid rolle täitvate inimeste (ostja ja müüja, arst ja patsient, õpetaja, lapsed ja lapsevanemad, vaimulik ja kogudus jne.) suhete tundmaõppimine.

Munitsipaalkogukonna elu käsitlemiseks esitas Taba koos kaastöötajatega mõningaid juhtideid.

1. Kogukondade elu erineb tööhõive spetsiifika, looduslike tingimuste, kultuuritraditsioonide poolest.

2. Kogukonna elule on iseloomulik vastastikuste inimsuhete ja -sõltuvuste süsteem.

3. Kogukonna kultuur, eluviis määravad inimeste tegevuse, nende väärtusorientatsioonid, eluvaliku. Näiteks halvad elamistingimused põhjustavad korratust ja räpasust, konflikte; perekonnapea töö mõjutab perekonna eluviisi; inimese rolli kogukonna elus, tema eluootused määrab tema sotsiaalne staatus.

4. Elu kvaliteeti, kogukonnas ja kogukonnale omaste vastastikuste seoste iseloomu määravad kogukonna ajalugu ja traditsioonid, millele lisanduvad jooksvad hetkemõjutused. Näiteks pikaajalise, järjepideva immigratsiooni mõju erinevate etniliste rühmade staatus; ümbritsevate kogukondade rolli ja tähtsuse muutumine koos muutustega tööstuslikus ümbruses, nihked kommunaalteeninduses teenindavate inimestega toimuvate muutuste tõttu.

5. Kõik kogukonna liikmed töötavad ja kõik tööliigid on kogukonna jaoks olulised; vastastikku seotud ja üksteisest sõltuvad.

Ameerika kultuuri tundmaõppimine. See on tihedasti seotud niisuguste kooli jaoks traditsiooniliste ainetega nagu maa ajalugu ja kirjandus. Palju andmeid ajaloo ja kultuuri kohta sisaldavad kunstiteosed.

Juhtideede näiteid:

Ameerika Ühendriigid kui mitme eri kultuuri maa; tänapäeval on need segunenud ja üksteisega läbi põimunud. Seesugune segunemine rikastab elu riigis.

Osa siia saabunud inimestest leidis vaba arengu võimaluse. Teised põrkasid kokku diskrimineerimise ja eelarvamustega. Kõik nad elasid üle ühtesid või teisi raskusi, mis olid tingitud keele, kommete, riietusviisi erinevusest, inimeste hoolimatust suhtumisest võõrastesse, eriti immigrantidesse.

Inimeste ebavõrdsus ühes elustfääris põhjustab ebavõrdsust ka teistes valdkondades. Ebavõrdsuse ilmingud mõjutavad nii vähemuskui ka enamusrühmi.

Kõik äsjasaabunud on puutunud kokku sarnaste probleemidega. Kõigil on olnud tarvis kohaneda uute elutingimustega. Kõik on

tunnetanud oma erinevust ameeriklastest ja tundnud oma nahal võõrastavat suhtumist. Kõik on üle elanud ühtesid või teisi raskusi uude kogukonda sisseelamisel.

Inimese kohanemine elutingimuste muutusega sõltub oludest. Üleminekul sama linna ühest koolist teise kerkivad üles ühed, kolimisel ühest linnast teise – teised probleemid. Elama asumisel ühelt maalt teisele on tegemist eluliste probleemide puntraga.

Individuaalsed suhted. Mitmes eksperimendis osalenud koolis oli selline materjal juba varem lülitatud nn. orientatsiooniprogrammidesse, mis piirdusid tavaliselt koolielu tutvustamisega uutele õpilastele (7. ja 9. õppeaastal). Nüüd täiendati neid õppetööga, mille eesmärgiks oli suhtlemisraskuste ületamine, kooli oludes uute suhetega kohanemine. Mitmes koolis käsitleti õppetöös spetsiaalselt isiksuse arengu küsimusi. Osas koolides, kus olid juba isiksust, suhtlemismaneeri ja moraalküsimusi käsitlevad programmid, täiendati neid suhtlemispsühholoogia-alase materjaliga.

Individuaalse suhtlemise probleemide uurimisel jõudis Taba töörihm huvitavatele järeldustele noorukite kõrgenenud konfliktse sotsiaalsuhtluse põhjuse kohta. Selleks on etniline segregatsioon. Näiteks ühes segregeeritud* neegrikoolis, kus semestri jooksul analüüsiti suhtlemisprobleeme, tõid õpetajad esile järgmised noorukite üldised probleemid.

1. Paljud õpilased ei oska konflikte lahendada. Nad peaaegu ei näe konstruktiivseid lahendusi ja liiga sageli otsustavad agressiooni ja vägivalda kasuks. Väiksemgi tühi asi (näiteks üks laps võtab teiselt ära pliiatsi) põhjustab tüli või kahluse.

2. Lapsed ei kujuta ette, mida tähendab inimeste üks või teine käitumine. Nad ei saa aru, milliseid tundeid elavad üle nende kaaslasted, mis kutsub esile ühe või teise reaktsiooni; veel vähem mõistavad nad täiskasvanu (eriti õpetaja ja vanema) käitumise motiive.

3. Väga piiratud on laste teadmised sellest, mis võiks esile kutsuda eakaaslaste või vanemate heakskiidu. Seetõttu kujutavad nad erakordselt viletsasti ette, kuidas saavutada kontakti ümbritsevate inimestega, nende tunnustust.

4. Valdav osa lastest on erakordselt konformsed, alludes eakaaslaste rühma poolt omaks võetud standarditele. Alludes nad isegi ei kujuta ette, kuidas saaks olla sõltumatu kaaslastest.

Loetletud probleeme arvestades pandi projekti kirja inimsuhteid käsitlevad õppeained. Esitame ühe temaatilise plaani, mis meie arvates peaks pakkuma erilist huvi.

* Rassiline segregatsioon USA koolides likvideeriti (tühistati) ametlikult 1954. a. (tõlk).

Temaatiline plaan "Inimsuhted" 9. klassile

[Taba, 1950, lk. 423; Taba, 1950, lk. 103 – 104]

1. Millises olukorras on sul raske?
2. Millises olukorras tunned sa rahuldust?
3. Mis olid inimeste käitumise põhjused nendes situatsioonides?
(Siin loetlesid õpilased oma raskusi ja analüüsisid neid — kirjalikult või suuliselt.)

4. Too näiteid juhtumitest, kus inimestel on olnud samasuguseid raskusi.

5. Mis põhjustas inimeste sellise käitumise nendes situatsioonides? (Siin õpilased lugesid jutustusi, vaatasid kinofilme.)

6. Milliseid rolle täitsid inimesed kõigis neis situatsioonides? Millised emotsionaalsed vajadused rahuldati sellise käitumisega? (Õpilased kasutasid materjale, mis andsid inimkäitumise psühholoogilisi seletusi, püüdsid teha üldistusi, formuleerida seaduspärasusi.)

7. Mida saaks teha vastastikuste suhete parandamiseks?

Selles valdkonnas arendati nagu teistegi puhul välja juhtideed, mis läbivad inimsuhete vallas õpitavat materjali.

1. Iga inimene tunneb rahuldust gruppi kuulumisest. Eraldatus, tõrjutus kutsuvad esile psüühilise pinge ning põhjustavad sageli soovimatuid ilminguid, nagu agressiivsus või ükskõiksus.

2. Igas grupis on konflikte väärtusorientatsioonide, grupi normide vahel. Väärtusorientatsioonide ja normide varieeruvus on loomulik, grupi harmooniline elu ei eelda nende mahasurumist. Mida jäigemad on grupi normid, seda vähem saavad teada nii need, kes neid pimesi järgivad, kui ka need, kes neist häälbivad.

3. Inimesed omandavad üksteiselt käitumismalle. See, mida nii õpitakse, oleneb rühma seisundist ja iga liikme käitumisest eraldi. Me ei saavuta inimese kohanemist rühmaga, kui nõuame kohanemist vaid temalt, eeldamata muutusi ka rühmas.

4. Põhiline osa sotsiaalsest käitumisest omandatakse. Pärilikkuse mõju käitumisele ja väärtusorientatsioonidele on tühine. Sobivates tingimustes on enamik inimesi võimelised omandama uusi käitumismalle ja väärtusorientatsioone.

Töö nimetatud valdkonnas nõudis eriti suurt jõupingutust. Taba on märkinud, et uurijatel tuli kannatlikult jagu saada mitte üksnes õpilaste, vaid ka õpetajate negatiivsetest harjumustest ja stereotüüpidest. Näiteks stereotüüpne arvamus, et ainult võimukas ja jäik kohtlemismaneer sunnib teisi jääma viisakuse piiridesse, kuna muu ei toimi *nende* puhul; või ettekujutus sellest, et ilma karistuse ja ähvarduseta ei õpeta midagi — aeg-ajalt tuleb *neile* korralikult tuupi anda, eriti *teistele* (näiteks noorematele õdedele või vendadele, nooremate klasside õpilastele, *mõnede* ka oma klassist, inimestele teistest sotsiaalsest korraldusest ja üldse kõigile, keda saab hõlmata mõistega *nemad*) [Taba a.o., 1952, lk. 36].

Õpetajatel tekkisid raskused seetõttu, et orienteerumine inimsu-
hete vallas eeldab tunnete ja üleelamiste käsitlust ning analüüsi, mis
nõuab pedagoogilt nii taktitunnet ja kannatlikkust kui ka ebatava-
lisi töömeetodeid. Emotsionaal-isiksuslik õpetamine eeldab õpetaja
spetsiaalset ettevalmistamist. Pedagoogil tuleb õppida tajuma neid
valdkondi, milles tema enda elamused või eelarvamused võiksid blo-
keerida õppeprotsessi (niisugusel juhul peab õpetajal olema kas ene-
sekontrollivõime või oskus ümber lülituda teistele teemadele, mille
arutus ei tekita selliseid raskusi).

Õppetegevuse uue sisu koostamiseks (loomiseks) ja valikuks
töötati välja üldine metoodika. See oli ainuvõimalik tee õpetajate
tegevuse koordineerimiseks ja segaduste ärahoidmiseks õppemater-
jalide üheaegsel loomisel erinevates koolides.

Õppetegevuse sisu väljatöötamise metoodika sisaldas järgmisi
põhimomente [Taba, 1945; Taba a.o., 1952, lk. 123].

1. Sisu muutmise lähtealuseks oli haridusvajaduste analüüs:
laste, kooli ja sotsiaalse keskkonna tundmaõppimine.

2. Saadud andmed mõtestati, arvestades kultuuritraditsioone,
õpilaste arengutaset ja õpetamise psühholoogiat.

Nimetatud andmed aitasid õpetajal fikseerida laste jaoks ak-
tuaalsed probleemid rühmadevaheliste suhete vallas, suunasid nende
tähelepanu vajakajäämisele kultuuriliste ja emotsionaalsete vajaduste
erinevuste arvestamisel, mis algul ei olnud silmanähtavad.

3. Välja selgitatud haridusvajaduste põhjal püstitati pedagoogi-
lised eesmärgid.

4. Andmed laste elutingimuste ja -viiside kohta, koos püstitatud
pedagoogiliste eesmärkidega aitasid otsustada, millised elunähtuste
valdkonnad võib edukalt lülitada õppetöö sisusse.

5. Nende valdkondade raames seostasid õpetajad õppematerjali
juhtideedega. Iga idee jaoks valiti välja sobivad näited, mille põhjal
formuleeriti vastavad ettekujutused.

6. Materjali jaotamisel teemadeks lähtuti järgmistest nõuetest:
a) teema peab võimaldama käsitleda olulise elukogemusega seo-
tud ~~mitmekülgset~~ materjali, mis aitaks kaasa mitme õppe-eesmärgi
üheaegsele saavutamisele; b) õppematerjalid peavad vastama laste
arengutasemele ja kultuurikogemusele; c) õppematerjal peab toetu-
ma laste õppetegevuse erisugustele viisidele.

7. Iga teema kohta valitakse õppetegevuse viisid ja informat-
siooniallikad. Õppetegevuse planeerimine, mis vastab fikseeritud
õppe-eesmärkidele, eeldab: a) lähtumist laste huvidest, b) olemas-
oleva taju (võime) arengule kaasaaitamist, c) õppetöövormide (nt.
lugemine, kirjutamine, diskussioonid) ratsionaalsete suhete paikapane-
kut.

Taba uurimustes esitati järgmised kooli õppe-kasvatustegevuse
aspektid (etniliste) rühmadevaheliste suhete vallas.

1) on olemas konkreetset faktid, üldised mõisted ja ideed, mis on hädavajalikud etniliste rühmade erinevuste ja nende interaktsiooni mõistmiseks ühiskonnas;

2) elu maailmas, mis ühendab mitmesuguseid etnilisi rühmi, nõuab tundeid, väärtusorientatsiooni ja hoiakuid, mis formeerivad haarde avaruse ja vastuvõtlikkuse võõra kultuuri suhtes;

3) inimeste vastastikune suhtlemine nõuab oskust objektiivselt ja ratsionaalselt mõtestada teiste rahvaste kultuuri, neile omaseid vastastikuseid suhteid;

4) lastel tuleb formeerida kindlaid oskusi ja vilumusi üksteisega suhtlemiseks ja osalemiseks rühmatöös [Taba a.o., 1952, lk. 36].

Andes hinnangut Taba tegevusele 1945. – 1951. aasta projektide raames, tuleb märkida, et tegemist oli eeltööga hilisematele uurimustele. Pandi alus etnilise vastastikuse toime ja inimsuhete teaduslikule käsitlemisele õppekasvatustöös. Paljud Hilda Taba uurimused selles valdkonnas on aktuaalsed ka tänapäeval.

KIRJANDUS

Adorno T.W. a.o. The authoritarian personality. New York: Harper & Row, 1950.

Bettelheim B., Janowitz, M. Dynamics of prejudice. New York: 1950.

Taba H. General techniques of curriculum planning // American education in the postwar period: Curriculum reconstruction. Yearbook of the NSSE. Chicago, 1945.

Taba H. Studying social needs for general education curriculum // Educational Leadership, 1950, March.

Taba H. a.o. Curriculum in intergroup relations. Washington: Amer. Council on education, 1949.

Taba H. a.o. Elementary curriculum in intergroup relationship. Washington: Amer. Council on Education, 1950.

Taba H. a.o. Intergroup education in public schools. Washington: Amer. Council on education, 1952.

Taba H., Elkins D. With focus on human relations. Washington: Amer. Council on education, 1950.

ИССЛЕДОВАНИЯ ХИЛЬДЫ ТАБА ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ МЕЖДУГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ

М.В. Кларин

Резюме

Статья знакомит с исследовательской работой выдающегося американского ученого-педагога эстонского происхождения Хильды Таба (1902 – 1967) о возможностях развития межгрупповых (этнических и социальных) отношений в школах США (1945 – 1951). В начальный период руководимое Таба исследование охватывало более чем 250 локальных проектов. В полученных данных выявилась тесная связь школьных конфликтов между детьми из разных социальных и этнических групп с аналогичными конфликтами в обществе. Анализ показал, что основной их базой как в школе, так и в обществе служит иррациональный, пронизанный стереотипами и предрассудками, жесткий образ мышления, делящий людей на категории “мы” и “они”. Отсюда был сделан вывод: для улучшения межгрупповых отношений в школе не требуется специальное содержание воспитания, его можно осуществить на базе любого материала, связанного с разными аспектами этих отношений. В школьной воспитательной работе содержание образования было реорганизовано в целенаправленное изучение образа жизни местной общины, культуры страны (США) и межличностных отношений. С целью систематического подхода для каждой сферы проблем были сформулированы ведущие стержневые идеи и методики подбора содержания и проведения воспитания. По результатам теоретических исследований Таба были зафиксированы общие требования (условия) эффективного развития межгрупповых отношений в школе. В статье также реферированы ведущие идеи реорганизации содержания образования в вышеперечисленных аспектах и общая методика разработки содержания учебно-воспитательной работы. Результаты исследований Таба по развитию межгрупповых отношений очень актуальны и на сегодняшний день.

HILDA TABA'S STUDIES IN THE AREA OF INTERGROUP RELATION EDUCATION

M. Klarin

Summary

Hilda Taba (1902 – 1967) was an outstanding American educationalist of Estonian origin. From 1945 to 1951 she was Head of two intergroup education projects. At the beginning the first project included over 250 local study programs. The analysis of collected data proved a strong relation between the conflicts in pupils' groups of different social and etnical status and the similar conflicts in the society. Taba realized that the same irrational, stereotypic and biased way of considering the people in categories of "we" and "they" as in society is dominating at schools. Consequently, taking into consideration the transfer of attitudes, there is no need to elaborate a new and special content of education. The development of intergroup relations and racial tolerance can be achieved on the basis of reorganization and complementing the existing curriculum. In the practical work the curricula in different schools were improved by the emphasis of topics on the life in family, interrelations in local community, American culture and interpersonal relations. On the basis of theoretical and empirical studies Taba's research group elaborated general principles and methods for reorganization of curriculum corresponding to the needs of intergroup education.

The present paper gives an overview of historical and political causes of heightening of conflicts between different social and etnic groups, reports the main leading ideas for reorganization of the curriculum in each above-mentioned area, and the main principles for effective intergroup education in schools. Today, many Taba's theoretical conceptions and ideas on intergroup education are very valuable and actual.

SOTSIAALNE KASVATUS JA KOOL

Inger Kraav

80. aastate lõpp tõi meie kõnepruuki sõnaühendi *lapsesõbralik kool*, mida täpsemalt määratlemata on üha korratud. Et lapsesõbralikkust rõhutatakse kooli uuendamise tingimuse ja eesmärgina, vajaneb teada, mida selle all mõeldakse — ja mida tähendab selle vastandina *lapsevaenulik kool*. Mõisteid aitab avada teine sõnapaar: *lapsekeskne ja ainekeskne õpetus*. Oleme tõsisest raskustest kooli kahe põhitegevuse, õpetamise ja kasvatamise ühendamisel. Rõhutame vajadust arvestada last kui isiksust, lähtuda tema individuaalsest eripärast — ja kardame talle anda ükskõik mis alal liiga vähe teadmisi. Et õppeprogrammid on (erinevalt kasvatuslikest) selged, konkreetised ja kergesti kontrollitavad, siis kipubki pöörõhk langema kooli õpetuslikule funktsioonile. Samas ilmneb aga õpilase isiksuse arengus kõrvalekaldeid, mis kasvatajaile muret teevad ja muudavad küsitavaks suure vaevaga pealesunnitavate teadmiste otstarbekuse.

Nii ongi tekkinud mõte kooli lapsesõbralikustamiseks mingi osa õppetööst pühendada õpilase isiksuse arendamisele ja kasvatamisele (enam, kui seda suudavad teha traditsioonilised õppeained ja nn. kasvatava õpetus muus ainetundides). Selleks arvatakse sobivat inimeseõpetuse tsükkel, mis peaks integreerima psühholoogia, terviseõpetuse ja perekonnaõpetuse ning soodustama õpilase sotsiaalset arengut, toetama teda adekvaatse mina-pildi kujunemisel ja suunama oma tervist tunnetama ja hindama. Et aga tegemist on konkreetsete õppeainetega, kipub asi taas piirduma teadmiste edastamisega, mis integreerimise asemel pealegi üksteisega võistlevad.

Nende ainete soovitava kasvatusliku mõju prognoosimisel oleks otstarbekas teada, mida sotsiaalne kasvatus koolis üldse anda saaks, milliseid vahendeid selleks kasutada tuleks ja kui võrd on inimeseõpetus selleks võimeline.

Sotsiaalse kasvatus eesmärgiks on kujundada sotsiaalselt küpset inimest. Sotsiaalselt küpse inimese tunnuseid on nähtud erinevalt, olulisematena võiks välja tuua järgmised jooned:

- adekvaatne isiksusetaju (enese ja partneri);
- koostöövõimelisus;
- positiivne suhtumine inimestesse, avatus ja usaldus nende suhtes;
- tolerantsus, sallivus erinevuste suhtes;

- selge väärtuste hierarhia;
- võime taluda ebaõnne, ebaedu, ebakindlust;
- vastutustunne.

Nimetatud omadused ei kujune sotsialiseerumisprotsessis välja ühtlaselt kogu lapseea jooksul. Tuntud ja paljude uurijate poolehoidu võitnud on E. Eriksoni poolt fikseeritud kriitilised perioodid isiksuse arengus [Erikson, 1968].

Imikuiga	põhiusaldus ↔ usaldamatus
Maimikuiga	autonoomsus, iseseisvus ↔ häbi, kahtlus
Eelkooliiga	initsiatiiv, algatusvõime ↔ süütunne
Kainikuiga	püüdlikkus, toimetuleku tahe ↔ alaväärsustunne
Adolestsents	identsus ↔ rollide hāgusus
Noorus	intiimsus ↔ isolatsioon
Tāisiga	loovus ↔ stagnatsioon, sumbumine terviklikkus, integreeritus ↔ meeleheide, lootusetus, tūlgastus

E. Eriksonist lähtudes võib siis öelda, et imikueas kujuneb välja lapse põhihoiak maailma ja inimeste suhtes, see, kas ta kaldub inimesi usaldama või vastupidi. Selle perioodi õnnestumisest hakkab olenema kogu lapse edaspidine suhe kaasinimestega. Kooliajal mõjutab see tema hoiakut nii õpetajate kui kaasõpilaste suhtes, tema võimet avatult, siiralt, heatahtlikult läheneda uutele kaaslastele ning olla usaldav ja ustav vanade suhtes.

Järgnevatel aastatel väljakujunevat iseseisvust ja sõltumatust kiputakse sageli alahindama, taandades seda vaid tegutsemise, täpsemalt eneseteenindamise iseseisvusele — õpib ju laps selles eas tõepoolest iseseisvalt sõõma, riietuma, hügieeninõudeid täitma ... Ja on õige, et varem või hiljem iga laps tõesti need oskused kätte saab. Hoopis olulisem tundub siiski olevat inimese iseseisva mõtlemise areng. A. Allen [1978] viitab lastele antavale vāārsisendusele "Ära mõtle!": kasvatajale võib tunduda, et lapsel on üldse vara midagi ise mõtleva hakata, s.t. temalt nõutakse, et ta mõtleks just seda, mida vanemadki. Mõelda teisiti, mõelda tabuteemadel on taunitav, kui mitte lausa karistatav. Sellist kasvatust on ajaloos *mustaks pedagoogikaks* nimetatud [Rutschky, 1977; Miller, 1986] ja oma äärmuslikes vormides mõjuvad üleskutsed last vähemagi iseseisva mõtlemise ilmnemisel rāngalt karistada tänapāeva inimesele küllaltki eemaletōukavalt. Mōōdunud sajandi pedagoogika vāidab sõnakuulelikkuse olevat nii tähtsa, et kogu kasvatus pōlegi õigupoolest midagi muud kui sõnakuulelikkuse õppimine ja selleks võib kasutada nii vāgivalda kui ka pettust. Tundub isegi, et juba neil aegadel, enne S. Freudi või E. Eriksoni tōōde ilmunist on pedagoogid tajunud selle perioodi mõju hilisemale arengule. Ei oleks muidu saadud maimikueas lapse kasvatamisel pidada "pōikpāisuse

vajakikkumist" kogu too peaeesmärgiks, niikaua kui see on täielikult maha surutud [Miller, 1986, lk. 28] — kuna õnnelikud on need vanemad, kes on "algusest peale kitkunud oma lapsest välja kangekaelsuse tõsiste nuhtluste ja viitsa abil, et saada sõnakuulelikke, paindlikke ja häid lapsi" [Miller, 1986, lk. 27]. Nii on õpetatud meiegi lapsevanemaid: "Juba esimesel eluaastal on lapses märgata ta oma tahtmist ja isemeelsust. Siis peab lapse kohe sõnakuulmise kooli panema. Kuuenda ja seitsmenda eluaastani peab lapsel olema käteõpitud tingimatu, nii ütelda: masinlik sõnakuulmine" [Reima, 1922, lk. 32].

Teadmine, et laps peab küll väiksenä õppima ise riietuma ja sööma, aga mitte mõtlema ja oma isiklikku arvamust omama, on seega aegade jooksul meie lapsevanemaisse sisse kasvatatud ja praeguseni üsna tugev. Selle tagajärjeks on aga mõttelaiskuse väljaarendamine, mis laseb kriitikata omaks võtta teiste, targemaks peetavate arvamuse.

Kujuneva iseseisvuse baasil peaks järgneval perioodil lapses kasvama veendumus, et elu on huvitav seiklus, et maailm on olemas selleks, et seda uurida — see tähendab, et arenema peab initsiatiiv, eesmärgiteadvus, tahtmine tegutseda. On kurdetud ja kooligi süüdistatud noorte loiduse, omaalgatuse ja initsiatiivi puudumise pärast. Kas pole aga selles ehk rohkemgi kui koolikasvatus süüdi laste rangelt reglementeeritud elu koolieelsel perioodil, kus laps päevast päeva, varahommikust magamaminekuni tohib teha ainult seda, mida lapsevanem või lasteaiakasvataja parasjagu ette näeb? Varasemate põlvkondade kasvatustraditsioon, mis nõudis küll tingimusteta sõnakuulmist, jättis selles vanuses lapse elus küllalt suure osa päevast tema enda sisustada; meie urbaniseerunud ühiskonnas, lasteaiakasvatuse prevaleerimisel on see võimalus paraku kaotsi läinud.

Nii teostub siis suur osa sotsiaalsest kasvatuses enne kooliiga, jätkuv areng peab toetuma eelnevate perioodide tulemustele. Kool saab teha palju, kuid seda, mis õigel ajal tegemata jäänud, ta enam teha ei saa.

Noorem kooliiga on E. Eriksoni järgi vastutus- ja kohusetunde väljakujunemise aeg. Selleks saab mõndagi teha kodu, ent ometi näib, et eelkõige kool peab andma lapsele täidetavaid, parajal määral jõupingutust nõudvaid ja saavutusrõõmu tagavaid ülesandeid. Õppimine on koolilapse põhitöö ja sellest mõõda minnes, tolmupühkimise või poeskäimise nõudmisega vaevalt kohusetunnet kujundada saab. See eeldab koolis nõutava täitmist lapse enda poolt, lapse enda vastutusel — mis aga tähendab, et nõutav on jõukohane, ei liiga kerge ega liiga raske, ja et laps kogeb rõõmu ja rahuldust oma ülesannete täitmisel. Osa laste puhul on see tõesti nii, aga paraku teavad algklasside õpetajad arvukalt lapsi, kes saavutavad nõutava ainult vanemate pideva abi ja toega — või ei saavutagi. Nende osaks

jääb vastu võtta etteheiteid, hurjutusi ja karistusi ning järeldada, et mitte töö, vaid sellest hoidumine, kõrvalise abi oskuslik kasutamine, oma kohustuste võimalikult täielik unustamine toob ellu rõõmu ja rahulolu.

Kui mitte miski, mida laps enda arvates hästi teeb, õpetaja ja eakaaslaste tunnustust esile ei kutsu, kujuneb temas alaväärsustunne. Seda võib veelgi tugevdada arusaamine, et vanematekodu või välimus hinnangute andmisel olulisemat rolli mängivad kui tegelikud õpitulemused [Rönkkö, 1978].

Teisalt jääb töörõõm tundmata ka varaarenenud, võimekail lastel, kes harjuvad igasuguse pingutuseta positiivseid hindeid ja hinnanguid vastu võtma.

On oluline, et kainik õpib end identifitseerima tarkade ja oskajate inimestega — just sellepärast peab algklassiõpetaja olema nii heatahtlik ja õiglane kui ka erudeeritud, laia silmaringiga, lugupeetud inimene. On oht, et õpetajaskonna feminiseerumine algklassides võib vähemarenenud poistes tekitada tunde, et naised peavad õppima ja teadma, meeste asi on aga tegutseda, end rasket tööd tehes teostada [Rönkkö, 1978].

Järgneval arenguperioodil, murdeas toimub (peaks toimuma) nooruki lõplik eneseleidmine, enese paikapanek, identifitseerumine oma rahvaga, oma sooga, oma mõtte- ja aatekaaslastega. See keeruline ja vastuoluderohke protsess toimub nii kodu ja/või kooli kui ka kogu laiema ümbruse, ühiskonna tegevuse tulemusena. Mina-identiteedi otsimine-leidmine tähendab terve rea valikute tegemist: selgeks peab saama edasiõpitav ala, planeeritav haridustase, eeskujud, iidolid. Valikud pole küll veel lõplikud, kuid panevad siiski aluse edasisele ja ühtesid võimalusi välistades piiravad teiste hulka. Arenguhäired sel perioodil võivad kaasa tuua identiteedi moodustamata jäämise, ähvardab rollide hajusus. Järjest rohkem ilmneb ka eelnevate perioodide mõõdalaskmiste mõju.

Võimekal, koolis hästi edasijõudval noorel on üldiselt kergem omaks võtta uusi rolle, mis nõuavad pädevust ja leidlikkust. Eakaaslaste poolehoid, õpetajatepoolne toetus ja kalduvus nautida õpilaslikku eluviisi aitavad noorel ühiskonna nõudmisi omaks võtta. Kui ta aga tunneb end oma arengus takistatud olevat, kui kool püüab teda kinni hoida eelmises arenguperioodis, osutab ta raevukat vastupanu — identiteeditundeta ei suuda ta inimühiskonna keerukasse süsteemi sisse elada.

Noorusiga, täisea algus on otsustav lähedussuhete moodustumisel. Need suhted eeldavad võimet armastustundeks, kus vastastikusele usaldusele liitub vastutuse tunnetamine teise inimese eest. Kui noor täiskasvanu ei saavuta selliseid lähisuhteid teiste inimestega (säilitades seejuures oma mina), tekib temas eraldatuse, isoleerituse tunne.

Järgnevad arenguastmed pole enam rangelt vanusega seotud, küll aga rajanevad needki eelmiste perioodide tulemustel.

Loovus, võime teostada ennast midagi uut luues ja elu edasi viies leiab rakendust nii tööil kui perekonnaelus. Selles sisaldub ka uue sugupõlve üleskasvatamise võimalus. Inimene, kes selleks võimeline pole, tunneb end ummikusse aetuna, muutub passiivseks ja hakkab käituma nii, nagu ta oleks ise ainus, hellitatud laps [Rönkkö, 1978].

Inimene vajab tunnet, et tal on mõtet elada. Ta tahab teha oma elust mõtteka terviku, mis aitab tal üle elada võite ja kaotusi. Tunne, et elu on asjata ära raisatud, jõud midagi saavutamata killustatud, tekitab vananevas inimeses meeleheidet ja lootusetust.

Nii on inimese areng pikaaegne, keeruline protsess, kus iga järgmine aste toetub eelmistele, vead ja puudujäägid ükskõik millises astmes ähvardavad kahjustada kogu edasist arengut.

Arengu algosas on määrav tähtsus kodul, siis astub selle kõrvale kool. Üsna pika aja vältel, 6 – 18 aastani, on koolil võimalus inimese sotsiaalse arengu protsessi suunata ja mõjustada.

Mida peaks kool siis tegema?

Sotsiaalselt arengut soodustab demokraatlik õhkkond koolis, kus igal õpilasel on võimalus täita oma rolli, leides sellest rahuldust, võtta osa klassi elust, kaasa otsustada ja kaasa vastutada.

On hea, kui õpilane kuulub heterogeensesse õpilasarühma, kus on eri vanuses ja erinevas küpsusastmes lapsi (nt. väheliigendatud maa-koolid — suhetes endast noorematega satub õpilane juhtivasse, suunavasse rolli, kus tagasihoidlikumatki last kuulatakse-arvestatakse; suhetes endast vanematega peab ülbeimigi tagasi tõmbuma — ja kasu on mõlemapoolne).

Maksimaalselt tuleb kasutada õpilaste koostööd. Õppetöös loob selleks parimad võimalused rühmatöö [Liimets, 1976]. On kurb, et seda koolides nii vähe näeb — peale muu kasuliku annab rühmatöö õpilasele tänapäeva eluks hädavajaliku ühendatud jõududega ühise eesmärgi poole püüdlemise kogemuse ja parandab eelkõige isoleeritute positsiooni. Kui õpilasel õnnestub tajuda võimalust saavutada ühises tegevuses sünergia, jõuda tulemusteni, mida keegi üksikult saavutanud poleks, siis tekib tal endalgi huvi ühistöö vastu, stiimul seda edaspidi rakendada ja usk iseendasse.

Traditsiooniliste klassisiseste šeflusvahekordade asemel tugeva ja nõrga õpilase vahel võiks praktiseerida keskmise õpilase abi ja toetust paar aastat nooremale. See meenutab soome tugiõpilaste süsteemi, ehkki on vast rohkem ainealase šeflusega seotud — aga selle kõrval on eesmärgiks ikkagi asendada head vanemat venda/õde, kelle poole oma muredega alati pöörduda võib. Võimalus olla toeks abivajavale nooremale kaasõpilasele võib tõsta muidu (õppimises!) keskpärase vanema õpilase enesetunnet, abi vastuvõtmine ei tekita aga alaväärsustunnet nooremas-nõrgemas (nagu klassisisese šefluse

puhul tavaline). Edaspidi võiks aga mõelda ka toetaja funktsioonide laiendamisele, s.t. võimalusele valmistada töepoolsest ette tugiõpilasi.

Klassis tasuks muuta meie harjumuspärast jäika frontaalset istumiskorda. Koolipinkide tavapaigutuse puhul on õpilasel soovitatav näha vaid õpetaja nägu ja eesistuja kukalt, soodne oleks aga näha ka kaasõpilaste nägusid, nende ilmeid ja žeste, õppida mõistma mitteverbaalselt väljendatavaid tundeid ja mõtteid.

Tundides toimuvat saab oluliselt täiendada klassi- ja koolivälises tegevuses. Ringide töö võimaldab moodustada erisuguse koosseisuga õpilasgruppe, kus heterogeensus suurem, võimalusi ühistegevuseks rohkem ja vastutustunne reaalsem.

Klassisiseste suhete parandamiseks on siiski oluline klassiga ka peale õppetöö üht-teist ette võtta: koherentses grupis pöördub liikmete pettumus ja pahameel välismaailma vastu, mittekoherentses aga sama grupi mõne nõrgema liikme vastu, mis võib kahjustada mõlema poole sotsiaalset arengut. (Head mõju klassi meie-tunde arengule võib loota kogu klassi haaravaist pikemat ettevalmistust nõudvaist ettevõtmistest, eriti ühisest näidendi lavastamisest-mängimisest, kus rollimängu elemendid aitavad leida lapsel oma identiteeti).

Kõik need sotsiaalse kasvatusel võimalused (eelnevas oli arvestatud mitmeid autoreid, nagu M. Koskenniemi, A. Lehtovaara, E. Bornemann, H. Liimets, A. Mudrik jt.) on meil üldiselt teada. Ometi tunnetame tegelikus elus õpilase sotsiaalses kasvatuses suuri puudujääke.

Kuidas saaks siin kaasa aidata inimeseõpetus?

Nooremates klassides on inimeseõpetuse võimaluseks pakkuda kindlaid, käepäraseid suhtlemismalle — anda oskus liigse pingutuse ja piinlikkuse toime tulla viisaka käitumisega igapäevases elus, tavaolukordades. See peaks toimuma koos õpilase mina-pildi kujundamise-täpsustamisega. Kohusetunde arendamine, olgugi see easpetsiifiline, vaevalt inimeseõpetuse raamesse mahub, või kui, siis ehk ainult oma tegevuse (ja tegutseva mina) mõtestamise abil.

Hoopis keerukam on murdeas toimuv.

Ebakindel, eneses kahtlev, tihti (80 % ulatuses!) ennast alahindav murdealine vajab abi — selleks ju aine tingnimetusega "abi murdealisele" omal ajal õppeplaani võetud sai. Mõnel põhjusel pole siiski seni selgust, mis selles aines teha annaks, ja nii on levinud arvamus, et see peaks sisaldama murdeea anatoomiat, füsioloogiat ja hügieeni. Terviseõpetust põrmugi alahindamata võib karta, et niisugune vaade asjale on liiga kitsas. Terviseõpetus võib küll aidata täiustada õpilase ettekujutust tema füüsilisest minast ja aidata kaasa soolisele identifitseerimisele, aga seda on ilmselt vähe. Ka pole loota, et teoreetilised loengud murdeea iseärasustest "iseärasuste" all kannatajaid suuremat abistaksid. Küll aga võiks neis tundides teha väikesi, isegi mitte tõsiteaduslikke teste ja neid

arutades juhtida õpilasi eneseanalüüsile. Tingimata peaks üksik- või paaritöö vestlus olema terapeutilise toimega, aitama mõista teiste tegevust tulla teda haarava alaväärsustundega. Sobiks kasutada (kohandatult) ka suhtlemistreeningu elemente: õpetada kontakti võtma, kuulama ja kuulma, konflikti vältima ja sellest välja tulema, kaaslastele midagi head ütleva ... Üsna palju annaks teha rollimängudega, mis võimaldaksid analüüsida nii indiviidi kui tema suhteid eakaaslaste ja endast vanematega (ka ema-isa ja õdede-vendadega).

Ainult nii, tegevuses, võiks loota edendada murdeealise sotsiaalselt arengut.

Vanemais klassides õpetatav psühholoogia ja perekonnaõpetus peaksid jätkama eelnevalt tehtut. Jätkub mina-pildi kujunemine, teadvustuvad isiksuse komplitseeritumad jooned. Selles on üks psühholoogia õpetamise funktsioone. Identiteedi moodustamisel võidakse küll omaks võtta oma ühiskonna väärtusi ja ideaale, aga üsna sage on siiski grupeerumine rühmitustesse, mis vastandavad end täiskasvanute maailmale. Psühholoogiat õpetades tuleb seega tõsta isiksuse- ja suhtlemispsühholoogia osakaalu, õppetöö peaks toimuma moraliseerimata, maksimaalselt aktiivseid õppemeetodeid kasutades.

Endiselt on tähelepanu keskmes inimese füüsiline atraktiivsus ja heteroseksuaalse interaktsiooni normid nende variatiivsuses (eriti problemaatiline on vajadus eristada tänapäevale omast, elastset normi kõikvõimalikest taunitavatest kõrvalekalletest).

Perekonnaõpetuse funktsiooniks peaks olema noort neis raskustes aidata, kasutades taas rohkem arutelusid, diskussioone ja rollimänge kui loengumeetodit.

Just inimeseõpetuse ülesanne on õpetada noort toime tulema pingeolukorra, masenduse ja üksinduse, väsimuse ja distressiga — psühholoogia peab selleks integreerima tervise- ja perekonnaõpetusega. Algava lähisuhete tähelepanu fookusesse tõusmise perioodi eel saab kool noorukit tublisti aidata, kui ta vahendab lisaks teadmiste selleks vajalikke hoiakuid ja oskusi.

Alahinnata ei tohiks ka koolieelse ja kooli mõju sotsialiseerimisprotsessile. Selles ei saa kool oma kasvandikke otseselt aidata, küll aga peaks inimeseõpetuse üheks eesmärgiks olema tulevase lastevandema kasvatades sedagi aspekti silmas pidada.

Olgugi oluline osa inimese sotsiaalsest arengust toimunud koolieelses eas, jätkub areng järgnevatel aastail. Kui lapse sotsiaalne areng enne kooli on toimunud hälvetatuna, seisab kooli võimuses ta edasist arengut toetada ja soodustada (eelneva puudujääke mingil määral kompenseerida on hoopis raskem, kui mitte lausa võimatu). Kas kool sellega tõesti toime tuleb, oleneb sellest, kuidas õpetajad suudavad näha igas lapses unikaalset isiksust, tajuda ta probleeme ja toetada teda tema edasiviivais pingutustis. Kooli õhkkonna üldisele sotsialiseeruvale mõjule peaksid siin toeks olema inimese-

õpetuse tunnid. Kogu tsüklit (noorematest klassidest vanemateni) arukalt ära kasutades oleks võimalik arendada õpilase adekvaatset isiksusetaju, positiivset suhtumist maailma, usaldust inimeste vastu ja seega ühtlasi võimelisust koostööks. Selliselt õpilast arendavat kooli võib ilmselt kõhklemata nimetada nii õpilaskeskseks kui ka lapsesõbralikuks.

KIRJANDUS

- Allen J.R., Allen B.A. Guide to Psychiatry. New York, 1978.
Erikson E. Lapsuus ja yhteiskunta. Helsinki, 1962.
Liimets H. Rühmatöö tunnis. Tln., 1976.
Miller A. Alussa oli kasvatus. Juva, 1986.
Reima V. Sõnakuulmise kool. Kodu ja kasvatus II. Helsinki, 1922.
Rutschky K. Schwarze Pädagogik. Berlin, 1977.
Rönkkö A. E.H. Eriksonin käsitys lapsen persoonallisuuden kehityksestä. Kuopio, 1978.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ШКОЛА

И. Краав

Резюме

Существенная часть социального развития человека происходит еще в дошкольном возрасте, однако оно продолжается и в последующие годы. Если социальное развитие ребенка в дошкольном возрасте протекало без помех, школа в состоянии поддерживать и содействовать его дальнейшему развитию. Для этого в школе должна господствовать демократическая обстановка, где учитывается индивидуальное своеобразие ребенка. Хорошо, если ученик имеет возможность действовать в гетерогенной группе, где царит атмосфера сотрудничества и взаимной помощи.

Важную роль в деле социального воспитания имеет цикл предметов человековедения. При интегрировании психологии, здравоохранения и курса подготовки к семейной жизни можно развивать у ученика адекватное восприятие человека, положительное отношение к окружающему миру, доверие к человеку и на основе этого способствовать сотрудничеству. Обучение здесь должно по возможности проводиться активными методами обучения: проведение и анализ минитестов, дискуссий, ролевых игр и т.д.

SOCIAL EDUCATION AND SCHOOL

I. Kraav

Summary

The important part of the social development of a man takes place in preschool years, but the development goes as well in following years. When a child's social development in preschool years has been without deviations, it stays in a school's power to support and to favour his (her) further development. For this you have to choose in the school a democratic atmosphere, where the uniqueness of a child's personality is (taken into account) considered and supported. It is good, when a pupil has opportunity to take part in heterogeneous groups, where collaborational and mutually assisting relations dominate.

The cycle of human instruction has an important part in social education. Integrating psychology, health- and family study you can develop a pupil's adequate personality perception, his (her) positive relations with the world, his (her) trust to people and thus increase the possibility to collaboration.

The education should proceed by the use of as active as possible methods of teaching: minitests and their analysis, discussions, role plays etc.

POLIITILINE SOTSIALISEERIMINE JA KASVATUS DEMOKRATISEERUVAS ÜHISKONNAS

Edgar Krull

Sissejuhatus: Kas ja milleks vajame poliitilist sotsialiseerimist ja kasvatust

Üldhariduskoolis pole praegu vist segasemat probleemi kui ideoloogilis-poliitiline kasvatus. Meie mälestused nüüd lagunevast totalitaarreežimist kutsuvad esile allergia selle sõna ükskõik mis eesmärgil suhu võtmisel. Õpetajad on vaimustuses, et enam ei nõuta totraste kommunistideede levitamist, et ühiskonnateaduste õpetamisel võib toetuda oma südametunnistusele. Samas muutub üha märgatavamaks asjaolu, et me enamasti ei teagi, kas on vaja ja kui vaja, siis millega asendada senine unitaarideoloogia.

Tutvudes poliitilise kasvatus ja sotsialiseerimise probleemidega arenenud demokraatlikes riikides, võime veenduda, et sellesse kasvatusvaldkonda suhtutakse üsna ettevaatlikult. Juba poliitilise sotsialiseerimise eesmärk ise on demokraatlikus ühiskonnas vastuoluline — ühelt poolt eeldatakse arendada iseseisvalt mõtlevaid, välistest poliitilistest mõjudest vabasid isiksusi, teisalt — ühiskond taotleb alati, et järeltulev põlvkond võtaks omaks teatud poliitilised orientatsioonid. Et mitte kutsuda esile üldsuse mittemõistmist ja halvustavat suhtumist, välditakse koolides sageli õppeainete nimetustes, mis hõlmavad poliitilist sisu, sõna *poliitika* kasutamist. Levinud asenimetused on *kodanikuõpetus*, *sotsiaalõpingud (social studies)*, *õiguskasvatus (law education)*, *moraali ja väärtuskasvatus* jne. [Langeveld, 1985, lk. 3974].

Teine ebapopulaarsuse põhjus on selles, et ajalooliselt on poliitiline kasvatus pikka aega olnud riigi huvides. Selle tõttu on ka tema sisul olnud kindel seos riigi poliitika ja seadusandlusega. Muutus on toimunud alles sõjajärgsetel aastatel demokraatlike vaadete ja eluviisi kinnistumise tõttu arenenud tööstusriikides. On vähenenud riigi poliitiliste huvide rõhutamise orientatsioon kasvatuses ja poliitilise kasvatus sisu küsimus on muutunud veelgi keerulisemaks. Seetõttu on praegu demokraatlikes riikides kodanikuõpetuse, poliitilise sotsialiseerumise ja kasvatus küsimus lahendatud väga mitut moodi.

Eesti praegune poliitiline situatsioon on väga ebastabiilne, kuid seni õnneks pidevalt evolutsioneeruv. Paljud asjad, mida eile veel

ei riskitud käsitleda massiteabes, on täna juba üldaktsepteeritud. Kahjuks senine edu rahustab ja viib paljusid mõttele, et riiklikust totalitarismist vabanemise ja oma riikluse taastamise perioodil oleks liig nõuda koolilt eesmärgipärasust ideoloogis-poliitilises kasvatuses, et küll ajapikku läheb kõik paika.

Niisuguse arusaamaga saaks leppida, kui demokratiseerumisprotsessid oleksid pöördumatud. Kuid sellist garantiid meil pole. Vastupidi, demokraatia kui riigivõimukorraldus on inimajaloos osutunud kergesti haavatavaks totalitaarse ideoloogia ja diktatuuri ambitsioonide poolt. Tuletagem meelde, kui lihtsalt hävitati Venemaal Veebruarirevolutsiooniga tärkav demokraatia, ning et selle hävitanud diktatuuri ülalpidamine läks maksma 70 miljonit vägivaldselt hukkunut ja represseeritud. Teiseks valusaks näiteks on Saksamaa, kus, nagu tabavalt väljendub Coudenhove-Kalergi, "... parlamentarismi allakäik sai alguse sellest, et seal lasti parlamentlikule mänguväljale kaks parteid (kommunistlik ja natsionaalsotsialistlik - E.K.), kes ei tunnistanud mängureegleid, vaid tungisid diktatuuri poole, otsustades tarbe korral hääletamissedelite mõju toetada käsigranaatidega" [Coudenhove-Kalergi, 1988, lk. 29]. Lisame, et siiani toimub demokratiseerimisprotsess NSVL-s suures osas NLKP diktaadi all. Mis võib juhtuda NLKP kõrgelt hierarhiseeritud võimukoridorides, millisel tasemel tekib ühel või teisel perioodil tasakaal partei kõrgfunktsionääride isiklike ambitsioonide ja riigi ning rahva eluliste vajaduste rahuldamisel, ei ole prognoositav.

Praegu on tähtede seis poliitikataevas meie jaoks soodne ning koolides ei tohiks ootama jääda, kuni ideoloogilise ja poliitilise kasvatusprobleemid lahendatakse Eestis vabariiklikul tasemel "kellegi poolt". Tegutseda tuleb otsemaid. Juhul kui praegune demokratiiseerumise ja iseseisvumise protsess saabki tagasilöögi, ei oleks meil põhjust kahetseda, vaid võiksime olla uhked, et andsime eesti rahva järgmisele põlvele edasi meie ideaalid, mis esimesel võimalusel lõövad jälle lõkkele.

Eesti rahval on rida ideoloogilisi ja poliitilisi taotlusi, mis määravad suuresti ära meie rahvusliku identiteedi ning mida kannab endaga kaasas iga aateline eestlane. Ei ole normaalne, kui õpetaja ei suuda maksimaalselt kasutada praegust arengut eesti rahva igipõliste ideaalide edastamiseks.

Poliitilise sotsialiseerimise teoreetilised lähtekohad.

Poliitilise kasvatusprotsessi ja sotsialiseerimise mõisted

Enne, kui asuda tõsisemalt teema arendusele, on vaja selgeks rääkida mõistest *poliitiline sotsialiseerimine* ja *kasvatus*. Pedagoogilises kirjanduses kasutatakse neid väga mitmes kontekstis. Osa autorid, näiteks ameerika psühholoog J. Gallatin [1980] vaatleb neid sünonüümidenä ega kasuta üldse sõna *kasvatus* (*education*). Saksa

pedagoog W. Langeveld on vastupidisel seisukohal. Tema käsitus: "Poliitiline kasvatus on eesmärgipärane teadmiste, väärtuste, hoiakute ja oskuste, mis on vajalikud poliitilises protsessis, ülekanne. Poliitiline sotsialiseerimine tähendab laiemat probleemi asetust hõlmates poliitika õppimise erinevaid tüüpe — formaalset ja mitteformaalset, spontaanset ja mitteplaneeritud elutee igal astmel, kaasa arvatud poliitikaga otseselt mitteseotud õppimist, kuid mis mõjutab poliitika õppimist" [Langeveld, 1985, lk. 3974]. Langeveldi määratlus langeb praktiliselt kokku I. Koni mõistete *kasvatus* ja *sotsialiseerumine* üldise käsitlusega. Koni järgi on "... mõiste "sotsialiseerimine" mõneti laiem kui "kasvatus". Kasvatuse all peetakse silmas eelkõige kindla orientatsiooniga mõjustuste süsteemi, mille abil püütakse sisendada (kõlge pookida) indiviidile soovitud iseloomujooni ja omadusi. Sotsialiseerimine hõlmab täiendavalt ka mittesihilikke, spontaanseid mõjusid, mille tagajärjel indiviid võtab omaks kultuuri ja muutub vastava ühiskonna täisväärtuslikuks liikmeks [Кон, 1989, lk. 194].

Nii Langeveldi kui Koni määratlused on formaalloogiliselt korrektsed, kuid kalduvad kasvatust defineerima ühelt poolt liiga üldiselt, teisalt liiga kitsalt ja järgalt. Üldiselt selles mõttes, et nad väljendavad nii autoritaarse (Koni definitsioon isegi kaldub selle poole) kui ka demokraatliku kasvatuses võimalust, liialt kitsad ja jäigad seetõttu, et tõmbavad liiga terava piiri kasvatuses ja sotsialiseerimise vahele. Reaalselt, ka koolielus, on samaaegselt tegemist nii sotsialiseerimise kui kasvatamisega, kuigi mõlemat nimetatakse tavaliselt kasvatuseks.

Liialt terava piiri tõmbamine mõistete *sotsialiseerimine* ja *kasvatus* vahele, eriti viimase rõhutamine koolis paneb ohtu demokraatlike vaadete kujunemise õpilastel.

Demokraatlikud ideaalid ei ole omandatavad indoktrineerimise teel, need ei ole marksismi-leninismi klassiku või kompartei unistus või arvamus sellest, mis kõigile ühiskonnaliikmetele kellegi nägemuse järgi võiks hea olla, vaid iseseisvate isikute vabatahtlik kokkulepe sotsiaalse käitumise reeglite suhtes enamuse huvides. Demokraatlikuks eluviisiks vajaliku isiksuse suveräänsust ei saa väliselt vormida, see saab ainult ise kujuneda teatud tingimustes. A. Arsenjev osutab, et isiksus saab vahendid enda arenguks sotsiaalselt keskkonnalt, kuid isiksus on ta sedavõrd, kuivõrd ta suudab eristuda teda ümbritsevast sootsiumist [Арсеньев, 1981].

Juba 1932. a. kirjutas Hilda Taba: "Ükskõik, mis väärtused, mõisted, ideaalid ja veendumused ka ei juhiks ja suunaks meie elu, saavad nad parimal juhul olla vaid materjaliks, millest uus põlvkond arendab välja oma mõisted, ideelised veendumused ja muud käitumisjuhised" [1932, lk. 214]. Nii ei ole ka demokraatlik eluviis formaalselt õpitav ideede päheajamisega, vaid tuleb igal õpilasel iseendas rekonstrueerida areneva protsessina. Sarnasel seisukohal

on ka Langeveld, väites, et "... kõige rahuldavamaks teeks indoktrinatsiooni vältimiseks on erinevate konfliktsete vaadete esitamine sotsiaalsete probleemide kohta, lastes õpilastel ise kujundada oma arvamust. Just selline pluralistlik käsitlus on vastuvõetav haridusjuhtidele enamuses demokraatlikes maades, kus praktiseeritakse poliitilist kasvatust" [1985, lk. 3975].

Esitatud põhimõtete järgi me ei saagi rääkida ei ideoloogilisest ega poliitilisest kasvatuses vanas mõttes, vaid rohkem õpetajate poolt võimaluste loomisest õpilase ideoloogilis-poliitiliseks arenguks ja kujunemiseks. Selles tähenduses on isegi mõttekam rääkida sotsialiseerimisest kui kasvatuses. Ameerika psühholoogi E.S. Greenbergi järgi ongi poliitiline sotsialiseerimine protsess, mille käigus indiviid omandab teadmised, hoiakud, veendumused ja väärtused poliitilise süsteemi ja oma kodanikurolli kohta selles poliitilises süsteemis, millesse ta kuulub [1970, lk. 3]. Greenbergi definitsioon väljendab hästi nüüdisaegseid poliitilise sotsialiseerimise taotlusi laias mõistes. Näiteks Ameerika Ühendriikides, kus on tegemist stabiilse, normaalselt areneva demokraatliku ühiskonnaga. Meie oludes ainuüksi hoiakutest ja oma rolli taju kujundamisest kehtiva sotsiaalse süsteemi suhtes praegu ei piisa. Meie alles liigume poliitiliste ideaalide suunas, mis arenenud demokraatlikes riikides on juba saavutatud. Seetõttu on meie kool sunnitud rohkem tähelepanu pöörama rahva pürgimusi väljendavate ideaalide edastamisele, käsitlemisele ja kujunemist soodustavate tingimuste loomisele.

Poliitilise sotsialiseerimise sisuline alus

Sotsialiseerimine, sealhulgas ka poliitiline, toimub alati teatud sisu baasil. Milline peaks see sisu olema koolis teostatava poliitilise kasvatuses jaoks, on keeruline küsimus. Arusaadavatel põhjustel meie senisest pedagoogikateadusest vaevalt et rahuldava vastuse leiaksime. Teisalt, arvestades meie poliitilise situatsiooni unikaalsust, ei ole meil analooge võtta ka teistest maadest.

Kuna meie rahvuslikuks ideaaliks on demokraatlik elukorraldus, siis üheks võimalikuks teeks poliitilise kasvatuses sisu määramisel võiks olla demokraatia ja selle tingimustes elava isiksuse kui sotsiaalse korralduse subjekti olemuse sügavam analüüs. Selle analüüsi põhjal võiks teadlikult luua vajalikud tingimused õpilaste demokraatlike ideaalide kujunemiseks ning nende kaitseks valmisoleku tekkimiseks.

Demokraatia ja totalitarism, nagu juba öeldud, erinevad enesekaitsevõime poolest kardinaalselt. Demokraatia on kergesti haavatav, kuna rajaneb inimeste usaldusel. Niipea kui demokraatia mänguväljale pääseb poliitiline partei või rühmitus, kes eirab mängureegleid (monopoliseerides võimu), võib usalduse kuritarvitamine muutuda kergesti diktatuuriks. Ajalugu on rikas selliste näidete

poolest. Prantsuse revolutsiooni demokraatlikud ideaalid uppusid jakobiinide diktatuuri terrorisse, Saksamaal parlamentaarselt võimule tulnud natsid monopoliseerisid võimu ja kehtestasid ühe inimvihakjalikuma režiimi. Venemaal religiooniga sarnaneva kommunistliku heaoluühiskonna unelma varjus kitsa parteikliki poolt usurpeeritud võim sünnitas seni veriseima terroriga totalitaarriigi maailmas.

Põgusamagi analüüsi põhjal võime veenduda, et esimeseks samuks ükskõik millise totalitaarrežiimi kehtestamisel ja jäädvustamisel on ideede ja vaadete monopoliseerimine. Tunnuseks on alati võistlusvõimelise opositsiooni hävitamine. Siis pole enam vaja karta demokraatlikku kontrolli, ajakirjanduse ja parlamendi kriitikat ega kaotust valimistel. "Kuna riigipartei juhid", kirjutab tabavalt Coudenhove-Kalergi, "on ikka inimesed ja mitte inglid, on neil väga suur kiusatus oma piiramatut võimu kurjasti tarvitamiseks. See viib omavolile ja ülekohtule, proteksionismile ja korruptsioonile, isegi siis, kui juhid on kõlbeliselt väga kõrgel tasemel. Asub aga riigipartei eesotsas hoolimatu ja kurjategija loomuga inimene, siis mürgitab see juhitava rahva juurteni, kuni revolutsioon või atentaat vabastab riigi tema hirmuvalitsusest" [Coudenhove-Kalergi. 1987, lk. 41]. Milleni selline ainupartei võim riigis viib, on parimal viisil nähtav sellest kõntsast, mis on ujunud pinnale Ida-Euroopa riikides pärast kommunistlike režiimide kokkuvarisemist.

Vastupidi totalitaarsele režiimile, mis rakendab ideoloogia ja vajadusel ka terrori vastuvaidlematu allumise ülimalt tsentraliseeritud süsteemi kindlustamiseks, on demokraatiale need vahendid põhimõtteliselt vastuvõetamatud. Demokraatia subjektiks on vaba isiksus. Ainult tema saab olla see, kes kindlustab demokraatliku süsteemi püsivuse. Demokraatia on enamuse võim vähemuse üle, kuid mitte ainult. Et demokraatlik elukorraldus saaks üldse eksisteerida, peab valitsev enamus olema tolerantne vähemusse jäänute (opositsiooni) suhtes. Mittetolerantsus lõpeb võimu anastamisega. Demokraatlik riigikorraldus saab püsida vaid siis, kui selle poliitilised rühmitused, parteid, nende üksikliikmed mõistavad ja ka oma tegevuses jälgivad demokraatlikke mängureegleid. Et poliitiline sotsialiseerimine on alati individuaalne arenguprotsess, siis ka selle sisulise aluse määramisel tuleb seda arvestada. Seetõttu üldine probleemi püstitus, mida saaksime teha, et meie tulevased kodanikud hakkaksid kalliks pidama ja oleksid reaalselt valmis kaitsma demokraatlikke eluideaale, nõuab konkretiseerimist isiksuse kui sotsiaalse korralduse subjekti tasandil. Lahenduse leidmiseks võiks vaatluse alla võtta mõne inimomadustega seostuva sotsiaalse süsteemi eksisteerimise eeldustest, mis on paratamatult vajalik nii totalitarismi kui demokraatia tingimustes. Üheks niisuguseks on inimeste hierarhiline alluvus mistahes sootsiumis. Ilma selleta muutuks ükskõik milline sotsiaalne korraldus, ka demokraatlik, otsemaid anarhiaks.

Kuna allumine võib olla mitmesugune, alates teadlikust kuni absoluutse kuulekuseni välja, siis tekib mitmeid küsimusi. Näiteks, kus on piir demokraatliku ja totalitaarse allumise vahel, kus ja kuidas toimub pöördumatu üleminek ratsionaalselt allumiselt demokraatlikus ühiskonnas absoluutsele kuulekusele, millised inimese sotsiaalsühholoogilised omadused soodustavad seda, jne.? Kuidas on võimalik, et inimesed, kellel muidu on sügavad kõlbelised arusaamad ja veendumused, muutuvad ebainimlikuks ja jõhkraks totalitaarsuse kujunemisel? Millest on tingitud selline oluline nihe võimule allumise loomus?

Autoriteedile allumise sotsiaalsühholoogiline olemus

Võimule ja autoriteedile potentsiaalne allumine on ükskõik millise ühiskondliku organisatsiooni eksisteerimise paratamatu eeldus. Domineerimisstruktuure ja seega ka allumist võib täheldada juba loomariigis. Looduses on hierarhiliselt ülesehitatud rühmitused osutunud elujõulisemaks kui üksikindiviidid. Seetõttu on organiseerumisel tohtu tähtsus liigi säilitamise seisukohalt. Pikaajalises evolutsiooniprotsessis on allumisvõime organismis kodeerunud. Ameerika psühholoogi Stanly Milgrami seisukoha järgi ei saa allumist siiski vaadelda päris instinktina, vaid rohkem teatud keskkonnas spetsiifiliste vaimsete struktuuride algete baasil väljaarendatud võimena [Milgram, 1974, lk. 125]. Vastukaaluks allumisorientatsioonile on indiviidil Milgrami käsitluse järgi olemas ka liigikaaslaste hävitamist, keelavate ehk inhibiitorlike mehhanismide struktuursed alged. Arendatult on allumise ja inhibiitorlikud mehhanismid inimeseksuse autonoomsuse ja kõlbluse baasiks. Alluvusstruktuuri kujunemisel ja olemasolul muutuvad organismi inhibiitorlikud mehhanismid, mis on vajalikud autonoomsete indiviidide eksisteerimiseks, teisejärgulisteks ja loovutavad kontrolli välisele koordineerimisele. Toimub autonoomselt funktsioneerimisvõimelise indiviidi üleminek koordineerimisüsteemi, mis tavaliselt kujutab endast tervet alluvusvahetkordade hierarhiat. Üleminekul autonoomselt funktsioneerimiselt koordineeritule võib subjekti psüühikas toimuda kvalitatiivne nihe, mis (väga sageli) muudab inimese teise isiku (või autoritaarse institutsiooni) tahte ja soovide pimedaks täitjaks. Milgram (üks välja paistvamaid autoriteedile allumise olemuse uurijaid) nimetab sellist psüühilist olekut **agentseisundiks**. "Subjekti seisukohast võetuna", osutab Milgram, "on isik agentseisundis, kui ta määratleb end sotsiaalses situatsioonis viisil, mis muudab ta avatuks "regulatsioonile" kõrgema staatusega isiku poolt" [1974, lk. 134]. Täielikus agentseisundis ei näe isik end enam vastutavana oma tegude eest, defineerides ennast teise (isiku) tahte instrumendina. Muidugi, inimesel jääb alati mingi valikuvabadus, s.t. alluda vaid teatud kriitilise piirini, kuid te-

gelikkuses on asi keerulisem. Kui juba alluvusvahekord on tekkinud, püüab autoriteet, sageli kuritarvitades oma võimu, luua tingimused, mis muudaksid selle pöördumatuks. Alluvate agentseisundisse viimine on iga diktatuuri ja türannia unistuseks ning eksisteerimise eelduseks.

Esitatust kujunebki probleem, kuidas poliitiliselt sotsialiseerida järeltulevat põlvkonda nii, et iga tema liige oleks võimeline teadvustatud allumiseks. Et iga noor oleks valmis teadlikult, säilitades enesekontrolli, delegeerima osa oma suveräänsusest ühiskondlikule organisatsioonile, olles maksimaalselt teadlik tekkiva seisundi ohtudest ja olema võimeline vastu seisma ja kaitsma enese (ja koos sellega ka teiste) sattumist pöördumatusse agentseisundisse.

Üheks teeks vastuste leidmisel nendele küsimustele oleks analüüsida totalitaarsete režiimide tekkimise ja funktsioneerimise mehhanisme ja anda nende psühholoogiline interpretatsioon. Taolise lähenemise vaieldamatuks positiivseks momendiks oleks rajanemine inimühiskonna ajaloolisel praktilal, kuid on ka puudusi. Nimelt on ajaloosündmused erakordselt kirevad, mitmepalgelised ning mõjustatud loendamatu etniliste, rahvuslike, geograafiliste jne. faktorite poolt, mille paljususes on väga raske, kui mitte võimatu analüüsida tõsiteaduslikult allumismehhanismide sotsiaalset ja psühholoogilist olemust.

Teiseks teeks oleks toetuda allumismehhanismide eksperimentaalsele uurimisele kontrollitud laboritingimustes, seostades ning ülkandes need meid huvitavatele ühiskonnanahtustele. Nii saaks luua tervikliku põhimõttelise mudeli. Kahtlematult ei suudaks selline mudel ka parimal juhul haarata ühiskonnaelu kogu keerukust allumise olemuse aspektist. Siiski näib, et sellisel käsitlusel on vähem ohte subjektiivsuseks, ühe või teise sotsiaalpsühholoogilise fenomeni alavõi ülehindamiseks.

Stanly Milgrami eksperimendid ja teoreetiline mudel

Seni väljapaistvamaks eksperimentaalseks uurimuseks autoriteedile allumise kohta on Milgrami poolt 60. – 70. aastate vahetusel tehtud katsed Yale'i ülikooli juures. Põhieesmärgiks oli selgitada, millistel tingimustel ja millises ulatuses võib tekkida ja funktsioneerida inimese kuritegelik alluvus autoriteedile. Et seda teha, oli vaja luua olukord, kus katsealune oli sunnitud toimima vastupidi mingile võimsale sisemisele eneseregulatsioonifaktorile, mis eeldab mitteallumist. Milgram valis selleks vastuseisu tekitada kannatusi abitule, ohutule ja ehmunud inimesele. Konkreetselt uuriti, millistel tingimustel ja millise määran on katseisik valmis alluma autoriteedile, kes sunnib teda teadusliku uurimise huvides andma kaaslasle üha tugevamaid ja piinavamaid elektrilööke. Eksperimentides varieeriti süstemaatiliselt paljusid faktoreid, mis eeldatavasti võiksid soodus-

tada allumisvahekorra tekkimist, allumise kinnistumist ja katkemist. Selgus, et 5 % katseisikutest oli valmis piinama teisi isegi siis, kui seda ei eeldanud allumine autoriteedile, 30 % kuuletus autoriteedile, 92,5 % oli valmis (olenemata katsealuse seisundist) osalema abistavas rollis, kus nad ise vahetult ei põhjustanud kannatusi [Milgram, 1974]. Viimase näitaja põhjal teeb Milgram olulise järelduse: "Suvaline jõud või sündmus, mis asetatakse subjekti ja ohvrile antavate elektrilöövide tagajärgede vahele, suvaline faktor, mis loob distantse subjekti ja ohvri vahele, vähendab subjekti pinget ja seega ka püüdu mitte alluda. Moodsates sootsiumides seisavad sageli teised meie ja lõppdestruktiivse akti vahel, millele me kaasa aitame" [1974, lk. 121]. Ta jätkab: "Ükskõik milline kompetentne destruktiivse süsteemi looja (mänedžer) võib paigaldada oma personali nii, et ainult kõige julmemad ja juhmimad liikmed on vahetud osalised vägivallass. Suurem osa personalist võib koosneda meestest ja naistest, kes oma distantse tõttu konkreetsetest brutaalsuse ilmingutest ei taju erilist pinget, täites kaasaaitavaid funktsioone. Nad näivad olevat vabastatud vastutusest topelt. Esiteks, seaduslik autoriteet on kiitnud nende tegevuse täielikult heaks. Teiseks, nad ise ei ole sooritanud ühtegi brutaalset akti" [1974, lk. 122].

Allumise mõistmiseks sotsiaalsühholoogilisel tasapinnal ei piisa ainult psühholoogiliste eksperimentide analüüsist. Kahtlemata on allumissuhete kujunemisel ka sügav sotsiaalne tagapõhi.

Allumisvalmiduse kasvatus algab perekonnast, jätkub koolis ning väga sageli ka täiskasvanute maailmas. Perekonnas omandab laps vanema kui autoriteedi vahendusel esimesed käitumisharjumused ning hoiaku neile allumiseks. Koolis võtab allumisvalmiduse formeerimine tavaliselt veelgi jäigemad vormid. Laps näeb ja tajub, et ta on kindla hierarhilise süsteemi liige. Tema kui õpilane allub õpetaja korraldustele, õpetaja õppealajuhatajate ning direktori korraldustele, direktor omakorda allub haridusosakonna korraldustele jne. Ei ole raske mõista, et kirjeldatud süsteemi loomul, kas ülimalt autokraatsel või teise äärmusena ülimalt demokraatlikul, on otsustav mõju õpilase pimedade või teadliku allumisteadvuse kujundamisel. Edasise alluvusvalmiduse süvendamises on suur mõju sõjaväeteenistusel. Jutud keerukast nüüdisaja sõjatehnikast, mis nõudvat pikka teenistusaega, eriti N. Liidus, on tavaliselt bluff. Tegelik eesmärk on võimalikult kaua hoida veel lõplikult kujunemata isiksust (aga vanus 18 – 20 on ju seda) drilli ja dressuuri tingimustes, kindlustades sellega ajuvaba allumisvalmiduse. Tundub, et 20. sajandi lõpu sõjaväes rivil justkui ei oleks mingit tähtsust. Tegelikult on riivautatistidel, s.t. toimingutel, mida korraldatakse sadu kordi, kuni neid lõpuks sooritatakse automaatselt, isegi alateadvuslikult, eriline tähtsus kuulekuse kujundamisel. Mida rohkem on selliseid drilliga saavutatud automatisme, seda lihtsam on neist moodustada kindla-

tele eesmärkidele, sealhulgas ka kuritahtlikele vastavaid toimingute jadasid, kuni sapöörilabidate kasutamiseni relvitute inimeste vastu. Ega asjatult distsipliini ja laitmatu rivilise väljaõppe mõisted ei käibi armees vaata et sünonüümidenä.

Järelikult, vähemasti 20 aastat oma elu algaastatest saadab meie inimene mööda **alluvana** vähem või rohkem autoritaarses süsteemis.

Allumismehhanismide kujundamiseks kasutatakse sageli stimuleerimist — allumise eest tasustatakse, mitteallumise puhul karistatakse. Üheks levinumaks tasustamise viisiks on edutamine sotsiaalses hierarhias. Nii saavutatakse kaks eesmärki korraga: 1) tasustamine ja 2) hierarhilise allumissüsteemi taastootmine. Nii viisi, lisaks alluvusvahetordade ja sotsiaalse korra järk-järgult süvenevale tajule õpilastel kodus ja koolis, soodustab ühiskond sotsiaalsete institutsioonide respektseerimist — tee seda, mis ülemus käsib.

Järgnevas käsitleme detailsemalt isiksuse lülitumist autoritaarsesse süsteemi ja tema osalemist selles. Lähtealuseks võtame Milgrami poolt eksperimentaalsete tulemuste baasil tuletatud teoreetilise mudeli.

Autoriteedi taju

Inimühiskonna puhul on tegemist juba funktsioneeriva, teatud isiksuseomadusi, ametistaatust ja positsiooni omavate kodanike süsteemiga. Siiski algab iga alluvusvahetorra kujunemine ja funktsioneerimine kahe subjekti — potentsiaalse autoriteedi ja alluva suhetest. Esimeseks sammuks selles protsessis on **autoriteedi taju**. Selle kujunemist mõjutab mitu faktorit. Esimeseks ja olulisemaks on autoriteedi poolt sotsiaalses struktuuris omatava positsiooni taju. Teiseks, see, kas inimest tajutakse autoriteedina või mitte, sõltub tema vastavusest teatud normidele ja staatusest. Näiteks arsti kabineti oleme valmis, kui vaja, lahti riuetuma, tänaval me sellisele arsti nõudele vaevalt alluksime. Kolmandaks, autoriteedi positsiooni rõhutavad mitmesugused atribuudid, nagu munder, kittel teadustöötajal jne. Neljandaks ja väga oluliseks momendiks alluvussuhte kujunemisel on **konkureeriva autoriteedi puudumine**. Arvamuste pluralismi korral, mil eri autoriteetide seisukohad on vastandlikud, ei jää alluval muud üle, kui ise otsustada, s.t. tekib eeldus toimida vastavalt oma südametunnistusele.

Sotsiaalses kontekstis on autoriteedi konfliktisus või absoluutsus kriitilise tähtsusega demarkatsioonijooneks demokraatia ja totalitarismi vahel. Diktaatorid ja türannid teevad alati kõik, et muuta oma seisukoht absoluutseks, et koos sellega võõrutada alluvad nende korralduste vabast ja kriitilisest mõtestamisest ja saavutada absoluutne kuuletumine. Vastupidi, demokraatia on teadlik ja mõtestatud osavõtt ühiskondlik-poliitilisest elust, vastandlike arvamuste

aktsepteerimine ja respektseerimine.

Lülitumine autoritaarsesse süsteemi. Ideoloogia

Autoriteedi taju subjekti poolt ei tähenda veel allumisvahetkorda ega agentseisundit. Et allutaks, on veel vaja, et subjekt tajuks end kuuluvana vastavasse süsteemi. Näiteks Milgrami eksperimentides loovutas katsealune end teadlikult, tulles vastu teaduse huvidel, psühholoogialabori valdusse. Teisisõnu, allumise tekkimiseks peab subjekt defineerima end mingi autoritaarse süsteemi osana.

Üldjuhul identifitseerutakse autoritaarse süsteemiga vabatahtlikult, nagu Milgrami katsetes, kuid see on saavutatav ka sunniviisil, rakendades jõudu ja repressioone. Et esimene tee on tunduvalt ökonoomsem ja efektiivsem, siis allumise saavutamine vabatahtlikuse alusel omandab iga sotsiaalse süsteemi jaoks erilise väärtuse. Seetõttu "... ühiskond, kui vähegi võimalik, üritab luua tunde vabatahtlikust lülitumisest tema mitmesugustesse institutsioonidesse" [Milgram, 1974, lk. 140]. Kahtlemata sõltub alles kujuneva isiksuse lülitumise aste ja iseloom olemasolevasse sotsiaalsesse süsteemi palju sellest, kuidas toimub sotsialiseerimine.

Kolmandaks, juba kaudselt käsitletud otsustavaks mõjuteguriks autoritaarse süsteemi kujunemisel on kõikehõlmav ideoloogia. Totalitaarses süsteemis loob see tsementeeriva uniformsuse rahvamassidele. Enamlaste puhul kõikelubav tegutsemine helge homse nimel, Saksa fašismil inimeste hävitamine eluruumi ja aaria rassi puhtuse nimel jne.

Siiski, ideoloogia kui sotsiaalne fenomen ei ole ainult riigitotalitarismi tööriist. Tal võivad olla ka palju humansemaid eesmärgid. Demokraatliku eluviisi mõistmine ja omaksvõtmine enamiku ühiskonnaliikmete poolt eeldab samuti teatud ideoloogilisi vaateid. Nende vaadete arendatus ja teadvustatus võib kaitsta ühiskonda totalitarismilmingute eest, muuta ühiskonna immuunseks võimu kuritarvitamise ja kuritahtliku võimuhaaramise vastu.

Agentseisund

Subjekti poolt autoriteetse isiku, ideoloogia aktsepteerimine ning enese defineerimine autoritaarse süsteemi osana põhjustab kvalitaativse nihke subjekti teadvuses ja käitumises — agentseisundi. Isik häälestub autoriteedile.

Milgrami eksperimentidest selgus, et nii mõnegi katseisiku jaoks muutus elektrilööke saav inimene vaid ebamugavust tekitavaks olen-diks tsentraalse figuuri (eksperimentaatori) käskude täitmisel. Teiseks, agentseisundile on iseloomulik, et subjekt, aktsepteerides pakutava ideoloogia, võtab pimesi omaks autoriteedi väljendatud arusaama situatsioonist. Näiteks, siimaani on lausa hämmastav, kuidas

stalinliku režiimi kõrgkujud Kalinin ja Molotov, kelle naised heideti absurdsetel süüdistustel sunnitöölaagrisse, teenisid hoole ja armastusega oma isandat edasi. Veelgi raskem on praegu mõista, kuidas kolmekümnendatel Venemaa koolides alusetult represseeritud inimeste lapsed kuulutati sageli ümbritsevate poolt vabatahtlikult lindpriiks kui "rahvavaenlaste" järeltulijad. Kolmandaks ning kõige iseloomulikumaks agentseisundi tunnuseks on vastutuse delegeerimine autoriteedile, kõrgemale võimule. Inimesel tekib tunne, et tema tegevuse eest vastutab autoriteet, mitte tema ise. Täielikus agentseisundis toimub sageli kõlbeline väärustumine — alluv ei tunne häbi või rahuldust mitte selle üle, kuivõrd ta järgib üldinimlikke moraalinorme, vaid selle üle, kuivõrd adekvaatselt ta täidab käske. Määravaks saavad lojaalsus, allumisvalmidus ja distsipliin. Eneseteadvus lülitub välja.

Täielik agentseisund, s.t. täielik, pime ebaratsionaalne allumine, ükskõik kui võimas ei oleks autoriteet, tekib harva. Osaline agentseisund on oma olemuselt keerulisem. Kuritegelike aktide mahitamisel või sooritamisel tekib niisugusel juhul subjektis võitlus teda autoriteediga siduvate toimefaktorite ja tema enese toekspidamise ning kõlbeliste arusaamade vahel. Tagajärjeks on närvipinges tõus. Ebamugavustundest vabanemiseks on subjektil kaks teed — kas absoluutne kuuletumine autoriteedile või alluvusvahekorra lõpetamine.

Alludes autoriteedile ja sidudes end üha sügavamalt sellega, kes vastutab, võib inimene jõuda kõige madalamate tegudeni. Totalitaarses terroririigis võimude sunnil ja mahitamisel kuritegusid toime pannud isik jääb selle võimu täielikku meelevalda — täites võimu üha inimvaenulikumaid ülesandeid, kindlustab ta automaatselt võimustusüsteemi säilimise, autoriteedi rahulolu tema tegevusega ja ühtlasi enesekaitse nende eest, kelle suhtes on sooritatud kuriteod. Alluvusvahekorra katkestamine südametunnistuse mõjul oleks hülpe tundmatusse, kus tuleb loobuda harjumuspärasest käitumisest ja tunda hirmu autoriteedi hukkamõistu ja sanktsioonide või kuriteo ohvrite kättemaksu eest. Siin võime tuua näitena ükskõik millise massimõrvari loo.

Subjekti pingeseisund autoriteedile allumisel on tunnusmargiks mittetäielikust agentseisundist, kahtlustest autoriteedi ja tema korralduste õiguse kohta. Milgram kirjutab: "Iga märk pingest on tõend autoriteedi võimetusest viia isikut pimedasse agentseisundisse. Laboris käivitatud autoritaarsüsteem ei ole nii kõikeläbiv nagu kõikvõimsad süsteemid Stalini või Hitleri totalitaarsetes struktuurides, kus alluvad uputati sügavalt nende rollidesse. Isiksuse jäänused, mis jäid erisugusel astmel väljaspoole eksperimentaatori kontrolli, hoiavad subjektis ärkvel isiklikud väärtused ja kutsuvad esile pinge, mis piisava tugevuse korral võib põhjustada mitteallumise" [Milgram, 1974, lk. 155].

Kuritegelikud allumised autoriteedile võivad psüühilise pinget tekitada väga mitmesugused faktorid:

- 1) vahetu info ohvri hädaseisundi põhjustamisest ja tagajärjest, kaastunne;
- 2) tegevuse vastuolu sügavalt internaliseeritud moraalinormidega, tõekspidamistega;
- 3) hirm kättemaksu (karistuse), samasse situatsiooni sattumise ees.

Kõigi kolme loetletud faktori toimet on võimalik vähendada mitmesuguste võtetega. Ajalugu on näidanud, et iga kuritegelik autoritaarne süsteem näitab üles üllatavat leidlikkust selliste võtete kasutamisel. Siiski on kõigi sisemist pinget vähendavate võtete toimet mehhanism sarnane: psüühilise seose (kontakti) vähendamine subjekti tegevuse ja selle tagajärgede vahel. Näiteks on teada, et natslik kurjategija Himmler kirjutas kabinetivaikuses alla miljonite inimeste surmaotsusele; viibides inspeksioonireisil esmakordselt maalaskmisel, ta aga minestas.

Teoreetiline analüüs näitab, et üheks olulisemaks subjekti tegevuse ja selle tagajärgede vahelist seost vähendavaks teguriks on ühiskondliku arengu tagajärjel tekkinud tööjaotus. Milgram kirjutab, et "... teatud hetkest peale ühiskonna tükeldamine inimesteks, kes täidavad väga kitsaid ja spetsiaalseid ülesandeid, dehumaniseerib töö ja elu. Inimene näeb terve situatsiooni asemel vaid selle väikseid osakesi ega ole võimeline tegutsema väljaspool üldist juhtimist. Järgnedes autoriteedile ta võõrandub oma enese tegevusest" [Milgram, 1974, lk. 11].

Ühiskondliku tööjaotusega kaasneb inimese üha tugevnev tehnoloogiline võimendumine. Tagajärjeks on inimtegevuse ja selle produkti distantseerumine, otsese psühholoogilise kontakti vähenemine. Inimene on palju hõlpsamini valmis vajutama nupule ja saatma selle toiminguga surma sadu tundmatuid inimesi kui telliskiviga maha lööma neist kedagi eraldi.

Milgram kirjutab selle kohta: "Miski ei ole ohtlikum inimese elule kui kuritegelik autoriteet kombineeritult puhvrite (amortisaatorite) dehumaniseeriva efektiga. Siin on vastuolu loogilise ja psühholoogilise vahel. Puhtkvantitatiivsel alusel on palju amoraalsem tappa kümme tuhat inimest, heites pommi linnale, kui tappa inimest materdades kiviga, sest viimane on psühholoogiliselt palju raskem. Distant, aeg ja psühholoogilised tõkked neutraliseerivad moraalsuse ... Sel ajal, kui tehnoloogia võimendab inimese tahet, andes talle vahendid teiste hävitamiseks kauge maa tagant, ei ole evolutsioon suutnud luua agressiooni distantseeritud vormidele paralleelselt inhibiitorlikke mehhanisme, mis toimiksid sama efektiivselt ja mõjuvõimsalt kui need, mis rakenduvad individuaalses konfrontatsioonis [Milgram, 1974, lk. 157].

Teiseks subjekti tegevuse ja tagajärje vahelise seose vähendamise levinud teeks on vastutuse hajutamine mitme isiku vahel. Me ju nii sageli vabandame oma sobimatut käitumist väitega, et teised tegid sama. Vastutuse hajutamise efekti on väga maia kasutama kõik kuritegelikud režiimid. Näiteks natsi-Saksamaal kõik Himmleri ametkonnas vastu võetud hukkamiskorraldused kirjutas alla vähemasti kolm erinevas ametis olevat isikut. Ringkäendus oli üsna tavaline nähtus stalinlikes veretöödes, ka praegugi ei taha see taanduda. Näiteks on Moskva võimukoridorides üsna raske kui mitte lootusetu leida üksikisikuid, kes otsustasid alustada Afganistani sõda, andsid käsu Tbilisi veresaunaks jne.

Kasvatuse seisukohalt peaks kirjeldatud võtete-puhvrite loomine tegevuse ja tagajärgede vahel ning vastutuse hajutamise mehhanismide tundmine andma rea võimalusi noorte ettevalmistamiseks paremini mõistma oma tegelikku rolli konkreetsetes sotsiaalses süsteemis, situatsioonis.

Peale kontakti vähendamise ja vastutuse hajutamise mehhanismide soodustab psüühilise pinge vähenemist kuritegelikus allumis-seisundis veel hulk individuaalseid psüühilisi kaitsemehhanisme:

- 1) ohvri kannatusi väljendava info vältimine, tähelepanu juhtimine mujale, tegelemine kõrvaliste asjadega;

- 2) toimepandud kuritegeliku akti eitamine, selle ulatuse vähendamine (iseloomulik nii stalinlikele kui hitlerlikele kurjategijatele);

- 3) enesele ettekujutuse loomine, et autoriteedi nõudmised on sisemiselt absoluutselt vastuvõetamatud ja täidan neid vaid eneselalhoiu huvides, võtmata endale vastutust;

- 4) sooritatava teo julmuse redutseerimine, säilitades allumise, vabandades end, et tegin kõik minust sõltuva ohvri kannatuste vähendamiseks;

- 5) vastutuse ülekandmine autoriteedile.

Loetletud individuaalsete psüühiliste kaitsemehhanismide tundmine ja teadlik arvestamine võimaldab igapäevastes koolikonfliktides juba eos näha ja vältida kuritegelikku käitumist soodustavaid faktoreid.

Poliitilise mõtlemise areng

Seniesitatu eesmärgiks oli leida lähtekohti poliitilise sotsialiseerimise sisu kujundamiseks demokratiseerivas ühiskonnas. Kuid see on vaid probleemi üks külg, konkreetse sisu valikuks on mõõdapääsmatult vajalik poliitilise sotsialiseerimise subjekti arengu eripära tundmine.

Siinkohal tuleb tunnistada, et õpilaste poliitilise teadvuse areng on vist üks vähem tõsiteaduslikult uuritud ja analüüsitud kasvatusfääre meie pedagoogikas. Totalitaarset riiki ei huvitanud see, milline võiks olla tema kodaniku isiklik arvamus, vaid kas ta ikka mõtleb

nii. nagu ametlik doktriin nõuab. Ideoloogilis-poliitiline kasvatus oli muudetud kommunismidogmade indoktrinatsiooniks. Kasvatustulemusi hinnati vaid nende dogmade päheõpitude korrektsuse ning skolasatilise põhjendusoskuse alusel. Kuna pähetuupimine kõrgeid intellektuaalseid võimeid ei nõua ning, teisalt, isikliku arvamuse ja maailmanägemuse kujunemine lubamatu, siis vaevalt oli ka vajadust tõsisemalt tunda õpilase poliitilise teadvuse arengu võimalusi.

Tutvudes lääneriikides tehtud uurimustega laste ja noorukite poliitilise sotsialiseerumise vallas, võib veendunult väita, et tegemist on mitmes mõttes väga keerulise ja kompleksse probleemiga. Eri psühholoogide koolkonnad vaatlevad laste ja noorukite poliitilist arengut eri moodi. Kasvatus seisukohalt huvipakkuvamaks on sotsiaalse õppimise ja kognitiiv-arendusliku koolkonna käsitlused.

Sotsiaalse õppimise koolkond lähtub eeldusest, et on olemas stabiilne poliitiline kord, mille jaoks tulevane kodanik tuleb *sotsialiseerida*. Laps alustab oma elu täiesti apoliitilise olendina, keda järk-järgult vormivad olemasoleva ühiskonnakorralduse mitmesugused mõjufaktorid: vanemad, kool, ühiskondlikud organisatsioonid, võimuorganid, eakaaslased jne. Sotsialiseerimine toimub põhiliselt kahe psüühilise mehhanismi — soovitava tegevuse harjutamisega kinnistamise ja modelleerimise vahendusel.

Kognitiiv-arenduslik koolkond vaatleb poliitilist sotsialiseerimist pigem subjekti ja keskkonna aktiivse vastastikuse toimena, kui subjekti passiivse vormimisena keskkonna poolt. Koolkonna esindajad aktsepteerivad, et on olemas erisugused sotsialiseerivad toimefaktorid, kuid need ei vormi vahetult, vaid interaktsiooniprotsessi kaudu. Käsitlus rajaneb J.M. Baldwini, J. Dewey, J. Piaget jt. kognitiivse arengu teooriatel. Vastavalt neile konstrueerib inimene arenedes ise endale järk-järgult arusaamise ümbritsevast elust. Dewey [1916] järgi mõistab inimene ümbritsevat maailma temal hetkel olemasolevate mõttestruktuuridega. Keskkonnaga vastastikuses toimes tekib vastuolu e. kognitiivne dissonants inimesel olemasolevate arusaamade ning reaalsuse vahel. Vastavalt Piaget'le [1952] rakenduvad kognitiivse tasakaalu saavutamiseks kaks protsessi: ühelt poolt keskkonna (mõtteline) assimilatsioon subjekti poolt, teiselt — subjekti kohandumine keskkonnaga. Tulemuseks on subjekti intellektuaalne areng, mõistelise aparaadi täiustumine. Kuna poliitilise mõtlemise puhul on tegemist valdavalt abstraktsete mõistetega (nagu ühiskond, demokraatia jne.), siis ei saa siin jätta arvestamata Piaget' käsitlust formaalse mõtlemise kujunemise astmete kohta.

Noorukite poliitiliste teadmiste ja arusaamade areng

Sotsiaalse õppimise ja kognitiiv-arendusliku koolkonna uurimistulemused laste ja noorukite poliitiliste teadmiste ja arusaamade taseme ja arengu kohta räägivad teineteisele vastu.

Sotsiaalse õppimise suuna esindajad väidavad, et laste ja noorukite poliitikateadmised on minimaalsed, ühtlasi ollakse veendunud, et ühiskonnaõpetus koolis ei paranda oluliselt olukorda. Niisuguse järelduseni jõutakse tavaliselt anketeerimistulemuste põhjal. Õpilastel lastakse vastata näiteks sellistele küsimustele: "Mitmeks aastaks valitakse USA senaator?"; "Kas president F.D. Roosevelt oli vabariiklane või demokraat?" jne. Samas on sotsiaalse õppimise teooria pooldajad veendunud, et poliitiline sotsialiseerumine toimub üsna varakult, isegi eelkoolieas, kuna juba 3 - 6-aastastel lastel on oma arvamus, mitme poliitilise sümboli kohta, nagu *president*, *Ameerika* jne. Reaalse poliitilise elu mõistmisel on väikesed lapsed siiski väga naiivsed. Näiteks II klassi õpilased arvavad, et president võiks neid hädas aidata. 7. - 8. klassi õpilaste arvamus on selles küsimuses enamasti vastupidine.

Kognitiiv-arendusliku suuna esindajad ei pea noorukite poliitilise arengu taset nii madalaks kui nende kolleegid sotsiaalse õppimise koolkonnast. Ollakse nõus, et sageli on noorukite poliitilised teadmised detailide poolest ebamäärasead, kuid enamasti 18-aastastest noorukitest orienteerub siiski küllalt hästi põhilistes poliitilistes sündmustes.

Tundub, et kognitiiv-arendusliku ja sotsiaalse õppimise koolkonna vastandlikud seisukohad tulenevad erinevast teoreetilisest alusest ning sellega seotud uurimismeetodite erinevusest. Kognitiiv-arenduslik suund kasutab põhilise uurimismeetodina paindlikku suulist intervjuud, mis võimaldab paremini süveneda iga õpilase poliitilisse arutlustasemesse. Sotsiaalse õppimise koolkonna poolt kasutatavad testid ja ankeedid seda ei võimalda.

Judith Gallatini teostatud õpilasintervjuude analüüs näitab, et arengus lapsepõlvest noorukiikka toimuvad suured muutused mõistelises aparaadis. Noorema kooliea õpilaste poliitilised kategooriad on väikese üldistusastmega ning killustatud, vanemas koolieas küllalt hästi määratletud ja liigendatud.

Huvipakkuv on intervjuudest jälgitav õpilaste arusaamade areng võimuorganitest. Selgub, et laps näeb valitsusorganeid ja neilt tulevaid seadusi sunnivahenditena. Tema arvates on poliitiliste institutsioonide ülesandeks inimeste korralekutsumine, et nad jälgiksid seadusi ega teeks midagi paha. Murdeas selline arusaam muutub ning noorukieas hakkab enamasti õpilasi nägema valitsuses pigem kooperatiivset ettevõtmist ühiskonnas kui politseid.

Kirjeldataud arenguga kaasnevad teisedki muutused arusaamades isiku ja riigi vahekorrad. Sedamööda, kuidas nooruk näeb riiki (valitsust) üha vähem autoriteedi ja sunniorganina, kasvab samal ajal tema toetus inimõigustele. Küsides nooremate ja keskmiste klasside õpilastelt, millist liiki seadused võiksid olla püsivad, võib vastuseks kuulda täiskasvanu jaoks labaseid reegleid ja ettekirjutusi. Vane-

mate klasside õpilaste enamik, vastates samale küsimusele, paneb põhirõhu seadustele, mis garanteerivad isikuvabadused.

Mitut uurimust üldistades jõudis Gallatin järeldusele, et noorte poliitilise mõtlemise arengus saab sarnaselt Lawrence Kohlbergi [1969] kõlbelise otsustuse arenguastmetega eristada kolme põhimõtteliselt erisugust nivood [Gallatin, 1980, lk. 352].

I Aste. Segane (*confused*), lihtsustatud, range (*punitive*) või konkreetne ja pragmaatiline vastus.

II Aste. Üleminekuvastused. Vastused väljendavad poliitiliste mõistete algeid, kuid on mõneti fragmentaarsed või isiksustatud.

III Aste. Kontseptuaalne vastus. Vastused väljendavad poliitilisi printsiipe või ideaale.

Gallatini poolt läbi viidud 480 õpilase küsitluse andmete analüüs näitas, et 6.-st kuni 12. klassini toimuvad tööpoolest märgatavad kvalitatiivsed nihked õpilaste poliitilise mõtlemise arengus. 6. klassis langes 59 % õpilaste vastustest I-le nivoole ja ainult 11 % III-le. 12. klassis olid need näitajad vastavalt 19 % ja 41 % (vt. tabel 1).

Tabel 1

Õpilaste vastuste protsentuaalne jaotus poliitilise mõtlemise tasemete järgi [Gallatin, 1980, lk. 353]

	I nivoo	II nivoo	III nivoo
6. kl.	59	23	11
8. kl.	43	31	20
10. kl.	31	33	33
12. kl.	19	29	41

Toodud uurimistulemused kinnitavad, et kontseptuaalne poliitiline mõtlemine hakkab domineerima keskkooli lõpuklassides. Kahjuks ei tähenda see, et 18. eluaastaks oleks noorukil selge pilt poliitilistest probleemidest, oleks kujunenud terviklik maailmapilt poliitikaküsimustes. Uurimused näitavad, et keskkooli lõpuks on vaid vähestel noorukitel formeerinud koherentsed ja terviklikud, hästi struktureeritud ideoloogilised arusaamad. Enamusel piirduvad need seostatud hoiakutega poliitiliste sündmuste ja nähtuste kohta ning vähem organiseeritud ettekujutusega poliitika põhimõistetest. Oeldut kinnitab sagedane raskus mõista täiskasvanute maailma poliitikanähtusi ja -sündmusi. Isegi vanemate klasside õpilastele on raskesti mõistetav poliitiliste parteide olemus, nende taotluste erinevus. Näiteks USA-s võivad õpilased end nimetada demokraatideks või vabariiklasteks, kuid enamusel neist pole kuni noorukiea lõpuni vähematki ettekujutust, mida see tähendab.

Uurimused USA-s näitavad, et nooremas koolieas satuvad õpilased päris segadusse, kui neilt küsida, miks tekivad poliitilised par-

teid. Ka 12. klassi õpilaste vastused ei ole rahuldavad. Langtoni ja Jenningsi [1968] uurimuste järgi on ainult 30 %-l keskkooli vanemate klasside õpilastest ettekujutus, et vabariiklased on konservatiivsemad kui demokraadid, ülejäänud õpilased ei tea sellest midagi.

**Poliitilise kasvatuse sisu, vormide ja meetodite
valiku metodoloogilised lähtekohad
Poliitilise kasvatuse põhilised eesmärgid ja
organisatsioonilised võimalused**

Varemesitatu põhjal peaks meie valimisikka jõudnud noor olema valmis elama demokraatlikus Eesti Vabariigis, aru saama demokraatia ja demokraatliku riigisüsteemi (*versus* totalitaarne riigikorraldus) olemusest ning olema valmis kaitsma demokraatlikke sotsiaalseid institutsioone. Praktilise kasvatustöö jaoks on tarvis üldnimetatud ideaalid konkretiseerida. Meie ettekujutuse kohaselt peaks meie keskkooli* lõpetanud olema:

1) ettekujutus demokraatlikust eluviisist ja selle olemusest, harjumus selles elamiseks;

2) ettekujutus rahvusvaheliselt tunnustatud inimõigustest;

3) teadmised mitmesugust tüüpi sotsiaalsetest süsteemidest, nii demokraatlikust kui totalitaarsest riigikorraldustest, ettekujutus nende funktsioneerimisest;

4) teadmised ja arusaamine demokraatlikke sotsiaalseid institutsioone ohustavatest faktoritest nii personaalsel kui sotsiaalsel tasandil;

5) orienteerumisvõime Eesti poliitilistes ideaalides.

Õpilaste poliitiliste teadmiste ja teadvuse arendamiseks on koolis võimalikud 2 erinevat lahendust:

1) vastava kursuse lülitamine õppeplaani,

2) poliitiliste teadmiste, oskuste ja teadvuse arendamine teiste õppeainete raames nn. varjatud õppeprogrammi vahendusel. Viimane variant realiseerub praktikas alati. Küsimus on vaid selles, kas poliitilisi probleeme ja mõisteid käsitletakse teiste ainete raames seda teadvustamata ja planeerimata või teadlikult kindla programmi alusel.

Spetsiaalselt poliitilistele probleemidele pühendatud kursust võiks õpetada ühiskonnaõpetusele eraldatud aja raames.

Nii varjatud kui spetsiaalse kursuse sisu tuleks täpsustada põhieesmärkide edasise konkretiseerimise kaudu.

* Viide keskkooli, mitte kohustusliku üldhariduskooli lõpetajale on siin tehtud põhjendusel, et nende eesmärkide realiseerimiseks vajaliku vaimse ja sotsiaalse arengutaseme saavutavad õpilased alles keskkooli lõpuklassides. Seda kinnitab ka Gallatini fikseeritud poliitilise mõtlemise areng (vt. lk. 39).

Enne kui asuda poliitilise kasvatuse sisulise aspekti detailsele käsitlemisele, on tarvis teha selgeks, millisesse vanuseastmesse oleks mõttekas lülitada süstemaatiline kursus. Selle otsuse langetamisel on ilma kahtluseta olulisemaks kriteeriumiks õpilaste tunnetuslikud võimed. Eelnevas me juba veendusime, et piisav mõisteline aparaat poliitiliste teemade käsitlemiseks kujuneb õpilastel alles keskkooli lõpuks. Siiski, nagu osutab Langeveld [1985], on paljudes maades levinud tendents lülitada ühiskonnateaduste kursus põhikooli viimastesse klassidesse. Eesmärgiks on kindlustada kõigile kohustusliku üldhariduskooli lõpetajatele teatud elementaarne poliitiline haridus. Endastmõistetavalt jääb see pealiskaudseks ja formaalseks. Niisugune lahendus on kindlasti õigustatud põhikooli lõpetanu puhul, kelle üldharidus sellega piirdubki, kuid ebapiisav keskkooli lõpetanule. Seetõttu, eriti meie keerulises ja kiiresti muutuv poliitilises situatsioonis, tuleks küsimuse lahendamisel olla ettevaatlik lõplike otsuste langetamisel. Kaaluda võiks vähemasti kahte alternatiivset lahendust:

- 1) põhikooliga piirduvatele õpilastele teha viimases klassis kohustuslikuks jõukohane ühiskonnaõpetuse kursus, keskkoolis õpinuid jätkajad läbivad hiljem põhjalikuma kursuse.

- 2) lülitada põhikooli viimase klassi õppeplaani kõigile kohustuslik propedeutiline ühiskonnaõpetuse lühikursus ning keskkooli viimastesse klassidesse sellel baseeruv põhikursus.

Õppeprogrammi varjatud võimalused vääriavad poliitilise kasvatuse seisukohast tähelepanu. Ühiskonnaõpetusele eelnevate aastate jooksul käsitletakse kümneid, võib-olla sadu kordi rohkem poliitiliste probleemidega seostuvat materjali, kui on võimalik spetsiaalse kursuse raames. Asjakohase materjali kindla orientatsiooniga meetodiline käsitlemine teistes ainetes loob head eeldused hilisemaks süstemaatiliseks ühiskonnaõpetuse kursuseks.

Peale akadeemilise aspekti mõjutab laste arengut poliitilisel sotsialiseerimisel kindlasti ka igapäevane koolielu. Õpilastel ja õpetajatel tuleb mitu aastat elada koos. Õpetaja, eriti klassijuhataja kujundatud õhkkonnast, suhtlemise loomust oleneb väga palju, millised nägemused, hoiakud ja orientatsioonid kujunevad õpilastel ühtede või teiste ühiskonnaelu nähtuste kohta. Eriti võiks rõhutada klassisisese suhtlemise korraldust. Kasvatustulemused kujunevad väga erinevaks, kui õpetaja või klassijuhataja dikteerib kogu tegevuse rangete normide alusel ette või kui kasvataja organiseerib ning loob tingimused iseorganiseerumiseks, omavalitsuseks ja iga õpilase isiksuse austamiseks. Viimane kasvatusviis on muidugi õpetaja jaoks raskem, kuid ka tulemused on palju väärtuslikumad. Esimese lähenemise puhul kinnistub autoriteedi austamine ja kohustus vastuvaidlematult alluda, teisel juhul pannakse alused demokraatliku eluviisi omaksvõtmisele.

Demokraatlikul lähenemisel õpilaste omavahelises suhtlemises kujunevad arusaamad kooperatiivsest tegevusest, enamuse tahte realiseerimisest, suhtumisest vähemusse jäänutesse. Hiljem kantakse paljud sellised algselt elementaarsed ettekujutused kooperatiivsest tegevusest üle ühiskondliku elu laiemale kontekstile. Näiteks miks ei võiks loobuda koolides üldistest õpilasreeglitest, lastes igal klassil need ise välja töötada. Selle asemel, et rangelt nõuda vahetusjalatseid, võib-olla oleks mõttekam luua tingimused, mis viiksid enamuse õpilastest arusaamale, et lihtsam on vahetada jalatseid kui pidevalt endi järel koristada. Võimalusi ühe või teise käitumisviisi vajaduse kaudseks rõhutamiseks võib hea tahtmise korral alati leida.

Esimesel pilgul võib tunduda, et klassi või kooli käitumishormide ja reeglite õpilastepoolne kehtestamine ning nendest kinnipidamise järgimine omaalgatuslikus korras põhjustab üldjuhul range korra ja distsipliini languse. Tegelikult on võit siiski võrreldamatult suurem kui kaotus. (Muidugi eeldusel, et õpilaste omavalitsus käivitub.) Kaalukaasil on ühelt poolt kooli administratsiooni kehtestatud õpilasreeglid, mille olemus jääb õpilastel sageli teadvustamata, ning kogemus nende reeglite täitmisest või täitmise vajadusest. Teisel pool on õpilaste endi organiseeritud kooselu praktika ja korraldamise kogemus.

Poliitilise kasvatuses sisu

Eelnevalt formuleeritud poliitilise kasvatuses põhieesmärgid võivad realiseeruda erisuguse materjali ja sisu baasil. Meie käsitus järgi on otstarbekas võtta põhiliseks orientatsiooniliseks aluseks autoriteedile allumise ja sotsiaalse alluvushierarhia kujunemise seaduspärasused. Nende seaduspärasuste, eriti demokraatlikule eluviisile ohtu kujutavate momentide tundmine võimaldab teadlikult eri õppeainetes käsitleda sobivat materjali kindla suunitlusega. Sellest, kas me koduloos, kirjanduses, ajaloo või ka teistes ainetes keskendumine poliitilistele probleemidele ning millisest aspektist neid analüüsime, oleneb palju. Näiteks, kas hakkame esimestest klassidest peale ülistama riigimehi nagu hiljuti marksismi-leninismi klassikuid, muutes need iidoliteks ja jumalateks, või edastame lastele teadmisi meie suurmeestest kui ajaloolistest isikutest, kellel oli nii voorusi kui puudusi, tegemata neist uus-Kristusi.

Väärtuslikku materjali totalitarismi probleemi käsitamiseks ajaloo pakub õpetajale V. Pinni raamat "Türannia ajaloo ja psühholoogiast" [1989].

Et poliitilise kasvatuses sisu ja sellel baseeruv kasvatustöö oleks põhjendatun ja süstematiseeritun, tuleb neid eelnevalt planeerida. Üheks võimaluseks on vaadelda poliitilise sotsialiseerimise ja kasvatuses konkretiseeritud (autoriteedile allumise seaduspärasustest tuletatud) eesmärgi nende õppe-kasvatusliku realiseerimise aspektist

eri õppeainetes. Arvestada tuleb samal ajal ka laste tunnetuslikke võimalusi.

Pakutav käsitlus on esitatav tabelina, mille ühe mõõtme moodustavad konkretiseeritud poliitilise kasvatus eesmärgid, teise — varjatud õppe-kasvatusprogrammi ja ühiskonnaõpetuse poliitilistele probleemidele pühendatud sisu kirjeldus (vt. tabel 2). Loomulikult on esitatav tabel katseline, mis nii eesmärgi püstituse, sisu kui õppe-kasvatustöö mahu poolest nõuab analüüsi ja täiustamist. Tabelis toodud teemade ega alateemade järgnevusest ei tuleks teha järeldusi õppe-kasvatustöö sisu järjestuse kohta. Teemad kuni kahe viimase ni on paigutatud tabelisse Milgrami autoriteedile allumise teooria ülesehituse järgi. Selline struktuur peaks olema ülevaatlik kasvatust organiseerivale õpetajale, võimaldama tal näha probleemi terviklikult.

Poliitilise kasvatus metoodilisi võimalusi ja orientatsioone

Eelnevalt võisime veenduda, et üheks oluliseks faktoriks laste poliitilisel sotsialiseerimisel, demokraatlike eluharjumuste kujundamisel on igapäevase koolielu rajamine demokraatlikele alustele. Ainult praktika, reaalne vajadus käituda vastavuses demokraatlike elunormidega muudab need normid õpilase jaoks eluliseks. Seega võime vaadelda laste igapäevast klassi- ja koolielu korraldust kui olulist poliitilise sotsialiseerimise organisatsioonilist vormi ja meetodit.

Teoreetilise materjali käsitlemise efektiivsus poliitilisel sotsialiseerimisel oleneb samuti kasutatavast metoodikast. Sageli kipub ühiskonnaõpetus jääma formaalseks, elukaugeks. Üheks põhjuseks võib olla materjali käsitlemise mittevastavus laste poliitilise mõtlemise arengutasemele. Ettekujutuse saamiseks õpilaste poliitilise mõtlemise arengutasemest võiks kasutada Gallatini formuleeritud poliitilise mõtlemise astmeid (vt. lk. 132). On suur vahe, kas laps opereerib ebamääraste ja naiivsete, osaliselt väljakujunenud või printsiipiaalsete poliitiliste mõistetega.

Nagu juba osutatud, on Gallatini poliitilise arengu tasemed tuletatud Kohlbergi [1969] isiksuse kõlbelse otsustuse arengustmete süsteemi eeskujul. Mõlemad käsitlused rajanevad kognitiivarenduslikul kontseptsioonil. Paralleelide tõmbamine poliitilise ja kõlbelse arengu tasemete kontseptsioonide vahele on huvipakkuv seetõttu, et Kohlberg on välja töötanud õpilaste kõlbelse otsustuse taseme arendamise metoodika [Nucci, 1987]. See metoodika rajaneb eksperimentaalselt tõestatud asjaolul, et kõlbeliste probleemide arutlus õpilastel olemasolevast tasemest aste kõrgemal soodustab arengut, kaks ja rohkem astet kõrgemal ei ole talle arusaadav ega mõjusta

Tabel 2

Poliitilise sotsialiseerimise ja kasvatustöö programm

Teema	Alateema	Varjatud programm	Ühiskonnaõpetuse kursus
1	2	3	4
Valmidus suhtlemiseks autoriteediga	1. Autoriteedi positsiooni taju	Ettekujutused autoriteedi volitustest ja kohast sotsiaalses süsteemis (Näiteks ajaloolised ja kirjandustegelased)	Võimuorganite funktsioonide käsitlemine
	2. Autoriteedi atribuutika taju	Tähelepanu juhtimine autoriteedi mõjuvõimu rõhutava atribuutika funktsioonile ja olemusele	Võimuesindajate atribuutika tundmaõppimine
	3. Autoriteedi absolutiseerimise vältimine. Selle ohtlikkuse mõistmine	Võimuorganite seisukohtade jne. objektiivsuse-subjektiivsuse mõistmine ja analüüs	Võimuorgani, tema otsuste objektiivsuse-subjektiivsuse olemuse (filosoofiline) käsitus
Integreerumine sotsiaalse süsteemiga	4. Võimu-, autoritaarse süsteemiga identititseerumine	Sotsiaalse süsteemiga identititseerumise ulatus ja iseloom lokaalsel tasemel, totaalses ja demokraatlikus ühiskonnas	Isiksuse roll demokraatlikus ja totalitaarses ühiskonnas
	5. Ideoloogia funktsioon võimu-süsteemiga identititseerumisel	Ideoloogilise totalitarismi ja pluralismi olemus ja toime inimeste käitumisele (kirjandustegelaste näitel)	Ideoloogia funktsioon demokraatlikus ja totalitaarses ühiskonnas

1	2	3	4
Pime allumine võimule	6. Häälestumine autoriteedile, tema ideoloogiale	Näited väärastunud, ajuvabast kuulumisest, selle võimendumisest totalitaarse ideoloogia mõjul	Toetudes 4. ja 5. punkti käsitu- sele agentseisundi tekkimise ja olemuse avamine
	7. Vastutuse delegeerimine autori- teedile	Näiteid kõlbelisest väärastumisest juhendumisel (kuritahtlikust) totali- taarsest ideoloogiast	Agentseisundi olemuse avamine vastutuse delegeerimise aspektist
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelikku allumist soo- dustavad ja takistavad vä- lised faktorid	8. Kaasosalisus ja seotus autoritee- diga	Hästi käsitletav kirjanduse baasil	
	9. Tagasiside tegevuse tagajärgede- ga	—”—	
	10. Vastuolu kõlbeliste töökspidamistega	—”—	
	11. Hirm karistuse ees	—”—	
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegeliku allumist soodustavad isiklikud psüü- hilised kaitse- mehhanismid	12. Ebameeldiva info vältimine	Hästi käsitletav kirjandusteoste ana- lüüsi baasil	
	13. Kuriteo ulatuse redutseerimine (vähendamine)	Ajaloo totalitaarsetes režiimides kuritegelikke akte sooritanud isikute käsitlemine	
	14. Autoriteedi ideoloogiliste tööks- pidamiste tagaselja eitamine	—”—	
	15. Püüd vähendada ohvri kannatu- si	—”—	
	16. Vastutuse delegeerimine autori- teedile	—”—	

1	2	3	4
Teadvustatud või osaliselt teadvustatud kuritegelikul allumisel tekivad pinget vähendavad sotsiaalsed ja tehnilised aspektid	17. Ühiskondlik tööjaotus	Kirjanduslikud näited kuritegelikest süsteemidest, kus ühiskonna liikmed ei taju oma kaasaaitavat rolli või ei tunne selle pärast piinlikkust. Kuritegeliku produkti dehumaniseerimine	Probleemide olemuse süstemaatiline käsitlus. Ühiskondliku tööjaotusega kaasnev produkti dehumaniseerimise olemus. Selle vältimise võimalused
	18. Puhversüsteemid	Näited tehniliste puhversüsteemide rakendamisest, eriti nüüdisrelvastuse vahendavast mõjust	Tehnoloogiliste vahendite dehumaniseeriv olemus, selle vältimine
	19. Vastutuse hajutamine	Kirjanduslikud ja ajaloolised näited vastutuse hajutamisest, ringkäändusest	Vastutuse hajutamine kui sotsiaalsuhholoogiline fenomen. Selle vältimise meetmed
Ülevaade erinevatest riigikorraldustest ja isiksuse osast neis	20. Totalitaarsed režiimid	Kirjandusel, ajalool jt. ainetel on täiendav, illustreeriv roll	Süstemaatiline kursus. Totalitaarne riik, selle olemus
	21. Demokraatlikud sotsiaalsed süsteemid	—”—	Demokraatlik riik, selle olemus
	22. Eesti riigikorraldus	—”—	Riigivõimu korraldus lokaalsel ja üleriiklikul tasemel
Isiksus sotsiaalses süsteemis. Inimõiguste ülddeklaratsioon	23. Isiksus sotsiaalses süsteemis	Kirjandus, ajalugu täiendava illustreeriva materjalina	Isiksuse osa totalitaarses ja demokraatlikus riigis. Mina ja ühiskond
	24. Inimõiguste ülddeklaratsioon	Inimõiguste deklaratsiooni ajalooline kujunemine	Süstemaatiline kursus
	25. Nihked inimõiguste aktsepteerimises eri riikides		Ülevaade viimastest arengutest Eestis, N. Liidus, Ida-Euroopas jne.

arengut.* Kandes sama seaduspärasuse poliitilisele kasvatusel, võib järeldada, et lapse poliitilise arengu soodustamiseks tuleks arutlusteemad valida nii, et need ei ületaks laste reaalsel arengutasel üle ühe astme. Näiteks, arutades I arengutasemel oleva lapsega kontseptuaalset ja põhimõttelist laadi poliitilisi probleeme, nagu partei osa ühiskonnas, demokraatia areng jne., ei maksa loota erilisele efektile probleemide mõistmises ega poliitilise teadvuse arengus. Paremaks orienteerumiseks poliitilise mõtlemise arengutasemetes illustreerime neid arutlusnäidetega.

I tasemel võiksid arutlused toimuda konkreetset kujutletava hea ja halva, õiglase ja ebaõiglase jne. kategooriates.

II tasemel võiksid arutlused toimuda hea ja halva, õiglase ja ebaõiglase jne. üldistes kategooriates. Algust võiks teha poliitiliste mõistete süsteemi loomisega.

III tasemel võiksid arutlused toimuda poliitiliste põhimõistete ja ideaalide — partei, demokraatia, sotsiaaldemokraatia jne. kategooriates.

Konkreetsel lahenduse õpilaste poliitilise teadvuse sihikindlaks arendamiseks pakub Taba [Joyce, 1970; Klarin, 1990] "Induktiivne õpetamise strateegia". Selle kohaselt lähtutakse aineprogrammides õppematerjali valikul nn. läbivatest mõistetest, mida arendatakse, alustades elementaartasemelt, järk-järgult laia sotsiaalse kontekstini välja. Näiteks mõiste *võrdsus* kujundamist võib alustada algklassides kõige elementaarsematest inimestevahelistest suhetest ning arendada need klassist klassi järk-järgult kõige komplekssemate sotsiaalsete probleemideni. Teine põhjus, miks ühiskonnaõpetuses käsitletav materjal ei paku õpilastele huvi, on selle vähene seos nende elukeskkonnaga, probleemidega. Langeveld osutab, et "tõeline õppimine realiseerub vaid siis, kui õnnestub õpilasi tõmmata emotsionaalselt kaasa ning kui neile on selge, et see, mida nad õpivad, on rakendatav praktilises elus. Poliitikaõpingute eesmärgiks peaks olema aidata õpilastel lahendada nende elupraktikaga seotuvaid probleeme [Langeveld, 1985, lk. 3976]. Huvipakkuv on Langeveldi tähelepanek, et nii mõnigi kord kujuneb noortel ekslik arusaam, et olles eakaaslastega ühel arvamusel, on nad olukorra peremehed. Tegelikult kuritarvitab ühiskond sageli niisugust noorte veendumust nii kaubaku tööjõuturul teatud nõudluse struktuuri kujundamiseks.

Näiteks on enamus noorukitest sisse võetud popmuusikast, olles seejuures arvamusel, et nad järgivad täiesti oma maitset. Tegelikult ei ole asi päris nii. Paljudele neist surutakse peale teiste maitse, lähtudes kommertshuvideist. Just siin võiks kasvatus aidata noortel teadvus-

* L. Kohlbergi kõlbelse otsustuse arenguastmete kontseptsiooni võib vaadelda L. Vöögotski poolt aastaid tagasi kasutusele võetud õpilase lähima arengu tsooni teooria konkretiseeringuna.

tada, kuidas ja milliste vahenditega nad on manipuleeritavad massikommunikatsiooni ja reklaami poolt, kuidas funktsioneerib teadvuse formeerimise tööstus.

Teine Langeveldi näide seostub noorte veendumusega, et nad ise otsustavad, milline peaks olema nende koolitee. Osaliselt see ongi nii, kuid enamasti ei nähta ega mõisteta sotsiaalsete jõudude ja mehhanismide stimuleerivat või pärssivat toimet. Kogu sotsiaalne ja majanduslik tagapõhi, eri sotsiaalsete klasside domineerivad normid ja väärtused mõjutavad tegelikult noorte otsuseid elutee valikul. On väga oluline, et noor inimene ka ise orienteeruks tema otsustusi mõjutavates tegurites. On mõistetav, et turumajanduse tingimustes võivad muutuda need küsimused meilegi aktuaalseks ning nende käsitus võiks kuuluda poliitilise kasvatuses sisusse koolis.

Langeveld kirjutab, et just sellised noorte jaoks elulised teemad "... võivad vältida võõrandumistunnet ja tekitada huvi ühiskonnas toimuvate sündmuste vastu. Ainult siis, kui õpilastel on sisemine huvi poliitika vastu, tasub tegemist teha poliitiliste teemadega kooliprogrammides. Sellist motivatsiooni ei saa luua jutustustega poliitikast, vaid käsitledes probleeme, mis pakuvad õpilastele reaalselt huvi, seostuvad nende poliitiliste perspektiividega. Seejuures peaksid õpetajad seadma end õpilaste asemele, et olla teadlikud nende huvidest, mis võivad suuresti erineda nende endi omadest" [Langeveld, 1985, lk. 3976].

Viimati esitatud Langeveldi seisukohad poliitiliste probleemide elulisemaks muutmise kohta on mõistagi laiendatavad meie poolt eespool käsitletud poliitilise kasvatuses eesmärkidele ja sisule.

Senini me vaatlesime poliitilise kasvatuses eesmärke ja sisu suhteliselt sõltumatult teistest kasvatusvaldkondadest. Reaalses kasvatuses on üheaegselt päevakorras kõik olulisemad kasvatusküsimused. Lisaks poliitilisele kasvatuses tuleb luua õpilaste kõlbelise, esteetilise, ökoloogilise jne. teadvuse arengu eeldused. Õnneks on eri kasvatussfääride probleemid sageli vaadeldavad ühendatult, komplekselt. Näiteks mitmed kirjandusteemad pakuvad tihti võimalusi käsitleda probleeme nii eetilise kui poliitilisest aspektist, mõnede teemade puhul on mõttekas anda prioriteet ühele, näiteks, eetilisele, teise puhul võib-olla ökoloogilisele jne. Teiselt poolt on täiesti mõistetav, et nii mõnigi kord on vaja spetsiaalselt lülitada kirjanduse, ajaloo, inimeseõpetuse jne. programmidesse ühte või teist kasvatusvaldkonda puudutavaid teemasid.

Üldjuhul peaks konkreetse kasvatuses sisu ühe või teise õppeaine baasil sündima kompromissina mitmesuguste kasvatussfääri nõuete, vajaduste ja püüdluste vahel.

KIRJANDUS

- Coudenhove-Kalergi R.N. Totaalne riik — totaalne inimene. Tallinn: Perioodika, 1988. 88 lk.
- Dewey J. Democracy and education. New York: The Macmillan Co., 1922. 434 p.
- Gallatin J. Political thinking in adolescence // Handbook of adolescent psychology / Ed. J. Adelson. New York: John Wiley & sons, 1980. P. 344 – 382.
- Greenberg E.S. Consensus and dissent: Trends in political socialization research // Political socialization / Ed. E.S. Greenberg. New York: Atherton, 1970.
- Joyce B. and Weil M. Models of teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1972. 402 p.
- Klarin M. Hilda Taba loomingu radadel: Hilda Taba karjääri viimane periood: Psühhodidaktilised uurimused // Haridus. 1990. Nr. 1. Lk. 14 – 16; Nr. 2. Lk. 16 – 18.
- Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization // Handbook of socialization: Theory and research / Ed. D.A. Goslin. Chicago: Rand McNally and Co. P. 347 – 480.
- Langeveld W. Political Education // The International Encyclopedia of Education: Research and Studies. Vol. 7 / Editors-in-chief T. Husén, T.N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon Press, 1985. P. 3974 – 3977.
- Langton K.P. and Jennings M.K. Political socialization and the high school civics curriculum in the United States // Amer. Sci. Rev. 1968. P. 62.
- Milgram S. Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper & Row Publ., 1974. 224 p.
- Nucci L. Synthesis of research on moral development // Educational Leadership. 1987. Vol. 44, N 5. P. 86 – 92.
- Piaget J. The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press. 1952. 419 p.
- Pinn V. Türamia ajaloost ja psühholoogiast. Tallinn: ENSV HK, 1989.
- Taba H. The dynamics of education. London: Kegan Paul, Trench, Truban & Co., LTD, 1932. 278 p.
- Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. С. 73–96.
- Кон И. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 191–204.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Э.В. Крулль

Резюме

В условиях развивающейся демократии учителя Эстонии, освободившись от тоталитарных предписаний, стали избегать проблемы политического воспитания. По крайней мере нет систематического подхода. Такая ситуация может быть допустима для стран с глубокими демократическими традициями, но не для страны, которая только демократизируется. Во-первых, было бы глупо не воспользоваться благополучной политической обстановкой для передачи будущему поколению наших национальных и политических идеалов. Во-вторых, молодая демократия очень уязвима любыми манифестациями тоталитаризма, и было бы ненормально, если молодые не знали бы об этом, не были бы подготовлены к защите демократии. Демократический образ жизни нельзя сформировать заучиванием соответствующих идей. Для подчеркивания этого мы предпочитали название "политическая социализация" (ПС) термину "политическое воспитание".

Соответственно нашей концепции, содержательной основой ПС должна быть социальная институция, связывающая личность с обществом, например, подчинение авторитету. Характер подчинения авторитету хорошо выведен экспериментами и теоретической моделью С. Мильграма (1974). Для адаптации избранного содержания к познавательным возможностям учащихся полезно учитывать концепцию степеней политического развития Дж. Галлатина (1980). Содержание ПС для общеобразовательной школы нами выражено общими целями ПС. Исходя из них были зафиксированы пять основных содержательных сфер: подготовленность к общению с авторитетом, интеграция к социальной системе, слепое подчинение авторитету, тревожность при злодейском подчинении и психологические и социальные механизмы, подавляющие ее, ознакомление с разными государственными строями и роль личности в них и Общая Декларация Прав Человека. Возможности реализации каждой содержательной области в пределах разных предметов и курса по обществоведению можно представить в форме таблицы. Одно ее измерение состоит из детальных описаний сфер содержания, второе – из перечня их возможной реализации в пределах других предметов (литература, история и т.д.) и обществоведения.

В качестве основного практического метода ПС рассматривается в работе демократическая организация внутриклассной и школьной жизни. Метод целенаправленного развития полити-

ческого мышления и сознания учащихся можно разработать на базе метода Л. Колберга, так как уровни морального суждения Л. Колберга и ступени политического мышления Дж. Галлатина выведены на основе когнитивно-развивающей психологии. Для формирования у учащихся основных политических понятий можно пользоваться индуктивной стратегией обучения Х. Таба, позволяющей постепенное их введение из класса в класс. При ПС серьезное внимание должно быть обращено на мотивацию учащихся, максимально связывая рассматриваемое содержание с их личными интересами.

POLITICAL SOCIALIZATION AND EDUCATION IN THE SOCIETY GETTING DEMOCRATIC

E. Krull

Summary

In the conditions of developing democracy Estonian teachers getting rid of totalitarian instruction neither want to consider the topic of political socialization and education nor know what to do in this area. In general there is no systematic approach to political education in our secondary schools now. The situation like this might be tolerated in a country with strong democratic traditions but not in a country moving towards democracy. First, it would be very stupid not to use the opportunity to transmit our national and political ideas to our next generation. Second, the young democracy is very vulnerable by any manifestation of totalitarianism and it is not normal if the youth were not aware of the risk to democracy and were not ready to fight for the democratic way of life. The democratic way of life cannot be moulded by indoctrination of corresponding ideas to pupils. Therefore we would prefer to use the term political socialization (PS) than education. In our conception obedience to the authority as a social institution linking the individual to the society was chosen for the framework of the content of PS. The character of the obedience is quite well understandable from S. Milgram's [1974] experimental studies and his theoretical model. To adapt the content of PS to the cognitive capabilities of pupils J. Gallatin's [1980] conception of stages of political thinking would be useful. The real content of PS is determined by stating the main objectives in this area. Departing from them six main content areas were fixed: readiness to intercommunicate with authority, integration to the social system, blind obedience to the authority, strain in criminal obedience and psychological and social mechanisms inhibiting it, the overview of

different state systems and the role of the individual in them, and The General Declaration of Human Rights. The possibilities of implementation of each content area within the limits of different subjects and a course of social studies at school are presented in a table. It's one dimension constitute a description of content areas in detail, and the other — a list of application possibilities of "hidden curriculum" (literature, history etc.) and of social studies for PS. The democratic organization of classroom and school life is regarded as the main practical method of PS. The method of purposeful development of pupils political thinking and conscience could be derived from L. Kohlberg's + 1 method of moral development as both Gallatin's stages of political thinking and Kohlberg's theory are based on the cognitive-developmental approach in psychology. The application of H. Taba's inductive teaching strategies should be useful for teaching the main political conceptions going through many grades. Serious attention must be paid to the motivation of pupils by associating the topic in maximum way with their most important personal interests.

PEDAGOOGILINE SUUNITLUS ERIALASE MEISTERLIKKUSE KAUDSE NÄITAJANA

Svetlana Meltser

Tartu Ülikooli üliõpilaskontingendi analüüs on näidanud, et edasijõudmine kõikides ainetsüklites sõltub nii enne kõrgkooli omandatud teadmiste tasemest kui ka kutseorientatsioonist, ülikooli astumise motiividest ning akadeemiliste huvide sihipärasest suunitlusest [Ksenofontova, 1979; Pedajas, 1982; Uring, 1982]. Küsitletud üliõpilaste hoiakud õpetaja elukutse suhtes olid üpris tõrjuvad ning stuudiumi vältel isegi halvenesid. Rahulolu valitud erialaga oli seda suurem, mida paremini oli organiseeritud üliõpilaste ettevalmistus tulevaseks kutsetööks, mida rohkem tähelepanu oli pööratud eelseisvas töös vajalike pedagoogiliste oskuste ja vilumuste arendamisele. Kui tulevane õpetaja, olles omandanud küllaldase pedagoogiliste teadmiste pagasi, ei tunne nende rakendamise vajadust pedagoogitöös ja on ebakindel oma võimetes, siis on ka tema töö tulemused kesised.

Meie uurimuse objektina on tähelepanu all Tartu Ülikoolis õpetatava eriala *vene keele õpetaja rahvuskooli baasil* ettevalmistussüsteemi üks aspekte — praktilise vene keele seminarid, kus ilmnes reserve ajas, eesmärkides, vormides ja meetodites (ajafaktor toimib küll vaid esimesel kahel kursusel).

Lähtusime oma töös asjaolust, et vene filoloogide kutsekindluse saavutamiseks on tingimata vaja muuta praktikumide korraldamise meetodit reproduktiivsest loovaks, üliõpilase positsioonilist osatähtsust ja järelikult ka õppejõu rolli õppeprotsessis. Tegevustüüp, mille puhul üliõpilane muutub õpetamise objektist subjektiks ning mis viib korrelatsiooni õppe- ja tööülesande, kujundab pedagoogilise mõtlemise loova tüübi [Кузьмина, 1982; Ксенофонтова, 1979]. Iseenese tunnetamine tulevase spetsialisti rollis mõjub ka emotsionaalse faktorina, väljendudes üliõpilaste suuremas õpihuvis aine vastu, tunnetusliku huvi arengus ja sellega seotud õpimotivatsioon: õppeinformatsioon saavutab uue väärtuse — see on vajalik, sest seda saab rakendada tulevaste pedagoogiliste ülesannete lahendamisel. Seega võib eeldada, et elukutsele orienteeritud õpetus mõjutab nii üliõpilaste pedagoogiliste oskuste väljakujunemist kui ka positiivset suhtumist elukutse omandamisse.

Valmisolekut pedagoogiliseks tegevuseks võib vaadelda kui isik-

suse omapärast psüühilist seisundit, mida iseloomustab motivatsiooni teadvustamine, veendumus oma jõus, emotsionaalse erutuse optimaalne tase, püüd saavutada püstitatud eesmärgi; nii nagu seda on oma töödes kirjeldanud N. Kuzmina [Кузьмина, 1982]; V. Mjasištšev [Мясищев, 1957]; A. Metsa [Метса, 1979]; G. Tomilova [Томилова, 1978] ja teised uurijad. Käsitledes ja modifitseerides eri autorite esitatud parameetreid ning silmas pidades muutujate dünaamikat, mõõtsime järgmisi põhilisi näitajaid: rahulolu valitud elukutsega, tegevuse loominguliste tingimuste hindamine, suhtumine tegevuse objekti (töö laste ja noortega), elukutse ühiskondliku tähtsuse tunnetamine, isiklike võimete hindamine (töö vastab minu iseloomule, töö vastab minu võimetele), pedagoogilise tegevuse tingimuste hindamine, tegevuse sisulise külje hindamine, motivatsioonisfäär (püüd saada oma ala meistriks, püüd juhtida oma käitumist, kõnetehnika arendamine, suhtlemiskunsti valdamine, orienteerimine igas olukorras), orientatsioon tulevasele pedagoogilisele tööle, psühholoogiateadmiste rakendamine õppe-kasvatustsükli teadmised laste mälu iseärasustest, laste tähelepanu arenemisest ja juhitavusest, teadmised mõtlemise iseärasustest, laste ealiste iseärasuste arvestamine). Edasises töös me analüüsimme nende parameetrite muutumist ja nende omavahelist sõltuvust (tabel 1).

Tabel 1

**Möödetavate muutujate loetelu
üliõpilaste uurimisel**

- 2 – 4 I_{rah} (1, 2)
- 5 – 6 Elukutse nõuab loovust (1, 2)
- 7 – 8 Võimalus erialal täiendada (1, 2)
- 9 – 10 Töö laste ja noortega (1, 2)
- 11 – 12 Pedagoogi elukutse on üks tähtsamaid ühiskonnas (1, 2)
- 13 – 14 Töö vastab minu iseloomule (1, 2)
- 15 – 16 Töö vastab minu võimetele (1, 2)
- 17 – 18 Töö ei kutsu esile närvinget (1, 2)
- 19 – 20 Hea palk (1, 2)
- 21 – 22 Võimalus tegelda lemmikainega (1, 2)
- 23 – 24 Motivatsioonisfäär (1, 2)
- 25 – 26 Orientatsioon tulevasele tööle (1, 2)
- 27 – 28 Teadmised laste mälu iseärasustest (1, 2)
- 29 – 30 Teadmised laste tähelepanu arenemisest ja juhitavusest (1, 2)
- 31 – 32 Teadmised mõtlemise iseärasustest (1, 2)
- 33 – 34 Ealiste iseärasuste arvestamine (1, 2)

1 – näitaja enne eksperimenti

2 – näitaja pärast eksperimenti

Eksperiment vene filoloogia üliõpilaste pedagoogilise meisterlik-

kuse aluste kujunemise uurimiseks korraldati 7 aasta jooksul, kusjuures katse üks eesmärkidest vajalike elukutseoskuste õpetamise kõrval oli selgitada russistide ülikooli sisseastumise motiivid ja valmisolek tulevaks kutsetööks. Uurimisobjektiks oli 173 eesti rahvusest üliõpilast, kelle jaotasime kahte gruppi: kontrollgruppi (eksperimenti algul oli grupis 86 inimest, eksperimendi lõpul 36) ja eksperimentaalgruppi (enne eksperimendi algust kuulus gruppi 87 inimest, selle lõppedes 40). Kontrollgrupi seminarid viidi läbi tavalise metoodika järgi ja kooli läksid üliõpilased alles neljandal kursusel, nagu oli ette nähtud õppeprogrammis. Eksperimentaalgrupi (EG) õppetöös kasutati mikroõpetuse (*microteaching*) elemente, didaktilisi mängu, esimesest kursusest alates oli programmis passiivne pedagoogiline praktika, mille jooksul tulevased pedagoogid õppisid analüüsima õpetaja tegevust, luues endale õpetaja kui oma ala meistri eeskujuna [Мельдер, 1987]. Eraldi peeti loenguid pedagoogitöö spetsiifikast, õpetaja teadmiste süsteemist kursuse "Sissejuhatus erialasse" raamides. Muutuste selgitamiseks mõlema grupi üliõpilaste erialateadmiste formeerumisel ja suhtumises tulevasse elukutsesse tehti kaks mõõtmist: esimesel kursusel enne eksperimendi algust ja neljandal kursusel pärast pedagoogilise praktika esimese etapi sooritamist. Kompetentsete kohtunike osas esinesid koolide õppealajuhatajad ja direktorid, haridusosakonna metoodikud ning Tartu Ülikooli vene keele õpetamise metoodika kateedri aspirandid ja õppejõud. Elukutsega rahulolu üldindeksi (I_{rah}) mõõtmiseks kasutati sotsioloogiauringute laboratooriumis V. Jadovi [Ядов, 1968] juhtimisel väljatöötatud metoodikat. Rahuloluindeks valiti elukutsesse suhtumise mõõtmiseks sellepärast, et mida rohkem näeb üliõpilane oma töös veetlevaid külgi, seda pooldavam on tema suhtumine sellesse. Rahulolu üldindeksi mõõtmisel ei saa me mingit informatsiooni selle kohta, miks üliõpilased või õpetajad on oma tegevusega rahul või rahulolematud. Rahulolu põhjuste selgitamiseks arvatati välja rahulolukoefitsient (RK), mille põhjal võib otsustada, kui mitme oma tegevuse ühe või teise aspektiga rahul oleva inimese kohta tuleb üks rahulolematu:

$$RK = \frac{\text{pooldavate vastuste arv}}{\text{eitavate vastuste arv}}$$

RK töö ühe või teise aspektiga arvutasime selleks, et fikseerida muutusi, mis on toimunud motivatsioonisfääris ning hinnanguis pedagoogitööle, RK arvatati skaala iga punkti kohta eraldi. Eeldatavate järelduste kinnitamiseks ja saadud andmete interpreteerimisel kasutasime matemaatilise töötluse meetodeid (korrelatsioon- ja faktoranalüüsi).

Meie uuritud üliõpilaskontingenti võib iseloomustada järgmiselt. Keelelise ettevalmistuse poolest on eesti gruppide koosseis väga heterogeenne, see sõltub niihästi vene keele õpetamise tasemest koo-

lides kui ka keelekontaktide intensiivsusest [Merca, 1979]. Meie ülesandeks ei ole siin korrelatsiooni määramine lingvistilise kompetentsi taseme ja sotsiolingvistiliste faktorite vahel. Tuleb vaid mainida, et keele valdamise erineva tasemega kaasneb ka ülikooli astumise motiivide paljus. Suhtumise alusel tulevasesse elukutsesse on võimalik eristada kolme gruppi: pedagoogilisse tegevusse positiivselt, neutraalselt-üskõikselt ja eitavalt suhtujad. Kogu valitud katsekontingendi esimesed mõõtmised näitasid pedagoogilise suunitluse olemasolu selle parameetri kohaselt järgmisena.

Pedagoogilise suunitluse olemasolu
esmakordsel mõõtmisel

Suhtumine elukutsesse	Kogu valitud katsekontingent	
	Inimeste arv	%
Positiivne	51	29,5
Neutraalselt üskõikne	31	17,9
Eitav	91	52,6

Meie andmete kohaselt soovis vaid 51 inimest (29,5 % küsitletud üliõpilaste arvust) kindlalt pärast ülikooli lõpetamist kooli tööle asuda.

Igasugune inimtegevuse aspekt põhineb mingil alusel, tal on teatud motivatsioon. Küsimusele ülikooli astumise motiivide kohta andsid 143 inimest vastuse: "sellepärast, et filoloogi eriala näis huvitav", kusjuures 54 neist asetasid antud motiivi esikohale.* 55 inimest valisid elukutse armastusest laste vastu, soovist töötada noortega, 22-l 55-st oli see faktor otsustav. 49 inimest asetasid esikohale motiivi "asjaolud kujunesid nii, et teist valikut polnud". Motiivile "kedagi jäljendades või lemmikõpetaja soovitusel" elukutse valikul osutas 17 inimest. Uurimuse andmetel veetles 31 inimest astuma vene filoloogia osakonda võimalus tegelda loominguga, mille nad samastasid võimalusega tegelda teadusega. Otsustav oli see faktor 14 inimese puhul. Eelöeldule tuleb lisada, et esitades motiivi "filoloogi eriala näis huvitav", pidas ainult 29 üliõpilast siin silmas pedagoogi elukutset. Suurem osa kavatses pärast ülikooli lõpetamist tööle asuda giidina, tõlgina, korrektorina — ainult mitte minna kooli, ja seda isegi pooldava suhtumise korral õpetaja elukutsesse ja pedagoogi tähtsust kõrgelt hinnates.

Nimetatute hulgas oli ka motiiv "võimalus näha oma töö resultaatte". Selle motiivi märkisid teisejärguliseks 29 küsitletut. "Oma

* Ankeedis oli nimetatud 10 võimalikku sisseastumise motiivi, kusjuures puuduva vastusevariandi võisid üliõpilased lisada oma äranägemise järgi. Soovitati reastada tähtsuse järgi 3 motiivi.

töö ühiskondliku tähtsuse tunnetamisele" osutas 9 inimest, asetades selle faktori tähtsusest kolmandale kohale.

Niisiis, 31 % üliõpilastest asetas esikohale motiivi "filoloogi eriala näis huvitav", tunnistades selle põhjuse määravaks, kuid mõistmata filoloogi eriala all ainult pedagoogi elukutset. Tähtsusest teisele astmele asetus motiiv "asjaolud kujunesid nii, et teist valikut polnud" (28 % vastanuist asetasid selle esikohale). Edasi järgnevad motiivid "armastus laste vastu, meeldib töötada noortega" — 13 % ja "kedagi jäljendades või lemmikõpetaja soovitusel" — 10 %. Toodud faktide sisemine psühholoogiline olemus sunnib sellist situatsiooni hindama nende üliõpilaste erialase ettevalmistuse plaanis vähelohutavaks — ülikooli sisseastumise ajendiks ei ole pedagoogilise suunitluse motiivid. Erialase meisterlikkuse aluste formeerumine valmistab uuritud üliõpilaskontingendile raskusi nii didaktilisest kui psühholoogilisest aspektist. Püsiva huvi ja kalduvuse puudumine pedagoogitööks paljudel üliõpilastel takistab kõrgkoolidel Eesti tarvis ette valmistamast tugevat õpetajakaadrit, raskendab kõrgkoolide tööd. Kõik nimetatutu tingib vajaduse süstemaatilise, läbimõeldud töö järele pedagoogi elukutse propageerimisel ja õpetajatööks sobivate noorte inimeste leidmisel.

Vaatamata sellele, et suurem osa küsitletud esmakursuslastest loeb õpetaja elukutset üheks tähtsamaks (115 üliõpilast 173 küsitletust, s.o. 66 % asetas sotsiaalse tähtsuse järgi õpetaja elukutse esikohale), avaldas vähem kui pool neist soovi tulevikus õpetada vene keelt eesti koolis. Missugused põhjused sunnivad üliõpilasi kahtlema koolitööks sobivuses hoolimata austusest õpetajatöö vastu? Tooksi-me mõned väljavõtted vastustest sellele küsimusele: "Õpetaja töös on veel palju formalismi; kardan, et mul ei jää aega oma harrastuste jaoks"; "Ei kujuta ette, kuidas ma hakkan kordama iga päev ühte ja sedasama — pealegi, tean omast käest, kui tänamatud on õpilased"; "Austan õpetaja elukutset, aga ise oma iseloomukindlusetuse tõttu ei saa ma heaks õpetajaks, aga halvad õpetajad on halvimalt kõigest. Õpetaja käitumist jälgivad nii täiskasvanud kui lapsed, sellepärast peab õpetaja alati elama ja töötama hindele "eeskujulik". Aga see on ju raske — elada nii, et see kõigile meeldiks". Või selline vastus: "Ma õppisin ise uues koolis, kus töötas palju noori naisõpetajaid. Kahe aasta jooksul muutusid nad meie silme all närvilisteks, ärrituvateks. Niisuguseks ma saada ei tahaks".

Seega, vene filoloogia osakonda astudes ei juhindu abiturientid motiividest, mis oleksid seotud tulevase pedagoogitööga. Kas pilt muutub pärast seda, kui ühe grupi seminarid on üles ehitatud meie soovitusi arvestades?

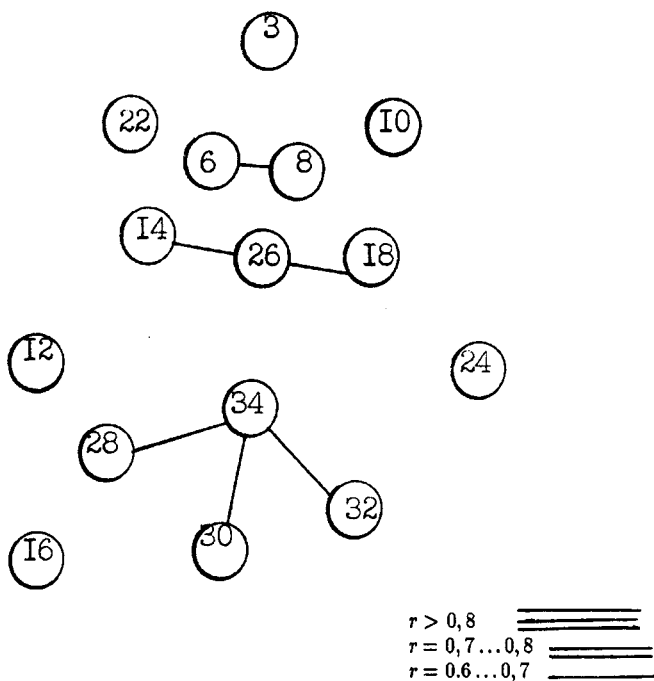
Kui õppetöö algul eksperimentaalgrupi üliõpilastele meeldis teha harjutusi, mis peaaegu ei olnud seotud nende tulevase tööga, siis kursuse lõpuperioodil ilmnis püüd pedagoogilise suunitlusega

tegevuse järele, tekkisid uued motiivid: soov saada heaks õpetajaks, juhtida iseenda ja oma õpilaste käitumist jne. Tegevus, mis on suunatud teatud vajaduse rahuldamiseks, muutub inimese jaoks iseisvaks väärtuseks, muutub ise vajaduseks ja antud juhul kujundab pedagoogilist suunitlust.

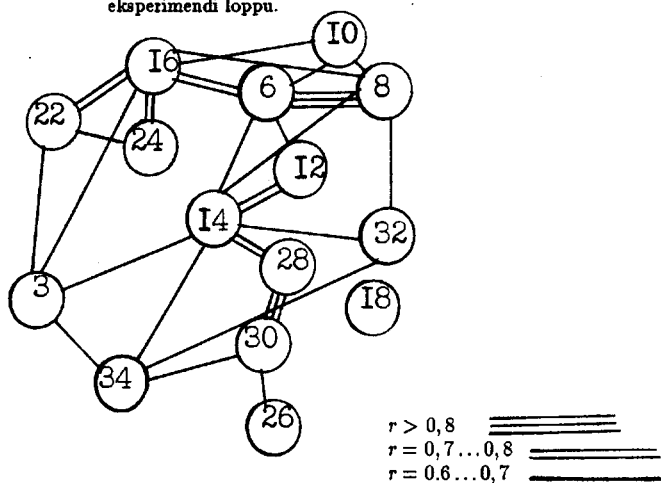
Erialase suunitluse dünaamikas ilmnenud muutuste selgitamiseks kasutati anketeerimist, osalusvaatlust, viidi läbi individuaalseid vestlusi katsealustega, uuriti pedagoogilisi päevikuid. Kui enne eksperimendi algust olid mõlema grupi (KG ja EG) üliõpilased meid huvitavaté tunnuste poolest homogeensed, siis pärast eksperimendi ilmnemist olulised erinevused kontrollgrupi ja eksperimentaalgrupi üliõpilaste pedagoogilise suunitluse tasemes, mis on kujutatud joonisel 1 ja 2. Seda järeldust kinnitavad korrelatsioon- ja faktoranalüüsi andmed, mille järgi enne eksperimendi on mõlemas rühmas suurima faktoriaalse koormusega ühed ja samad suurused, mis kajastuvad korrelatsioonigraafides. Korrelatsioonipleaadide tuumaks KG-s ja EG-s on tunnus "rahulolu elukutsega", millega korreleeruvad tugevalt sellised mõõdetud suurused nagu "elukutse nõuab loovust", "võimalus end erialal täiendada", "võimalus tegelda lemmikainega", "pedagoogi elukutse on üks tähtsamaid ühiskonnas". Kõik nimetatud tunnused on omavahel loogiliselt seotud ja nende juhtiv roll nii KG-s kui EG-s annab tunnistust mõlema grupi ühesugusest professionaal-pedagoogilise suunitluse tasemest. Võib lisada, et seni jäävad perifeeriasse tunnused, mis iseloomustavad psühholoogiateadmiste kasutamist õppe-kasvatustsükli; üliõpilased hindavad neid teadmisi madalalt, andmata neile olulist tähtsust.

Missugused tunnused muutuvad siis tähtsamaks eksperimendi lõppedes? Kontrollgrupis katkevad sidemed paljude tunnuste vahel; võib eristada mõõdetavate suuruste kolme gruppi: 1) "elukutse nõuab loovust" ja "võimalus end erialal täiendada"; 2) "orientatsioon tulevasele tööle", "töö vastab minu iseloomule", "töö ei kutsu esile närvipinget"; 3) tunnuste grupp, mida iseloomustab psühholoogiateadmiste kasutamine õppe-kasvatustsükli. Kõik kolm gruppi ei ole omavahel seotud, s.o. positiivne orientatsioon tulevasele tööle ei eelda psühholoogiateadmiste rakendamist eelseisvas tegevuses, võimalus realiseerida isiksuse loomingulist potentsiaali ei assotsieeru õpetaja elukutsega.

Teistsugust pilti võime jälgida EG-s, kus korrelatsioonipleaadi tuumaks on tunnus "elukutse nõuab loovust" ning tema ümber grupeeruvad kõik mõõdetud suurused, välja arvatud tunnus "hea palk" ja "töö ei kutsu esile närvipinget" (ju. 2). On oluline märkida, et materiaalne stiimul ei olnud tähtis kummaski üliõpilasarühmas eksperimendi algusest kuni lõpuni. Mis puutub tunnusesse "töö ei kutsu esile närvipinget", siis selle isoleeritust võib interpreteerida järgmiselt: veendunud õpetaja töö loomingulisuses, selle töö mitmetahulisuses,



Joonis 1. Korrelatsioonigraaf, mis kujutab kõige tugevamaid vastastikuseid seoseid KG üliõpilastel mõõdetud tunnuste vahel pärast eksperimendi lõppu.



Joonis 2. Korrelatsioonigraaf, mis kujutab kõige tugevamaid vastastikuseid seoseid EG üliõpilastel mõõdetud tunnuste vahel pärast eksperimendi lõppu.

tunnetasid üliõpilased selles suhtes tööga seotud raskusi.

Eksperimenti lõppedes oli olukord märgatavalt muutunud: mõõdetud tunnuste formeerumise tase on kujunenud eksperimendialgrupis märgatavalt kõrgemaks kui kontrollgrupis. Ilmnud erinevuste usaldusväärsus arvestati Studenti t-kriteeriumit kasutades (tabel 2). Tabelis 2 esitatud andmed näitlikustavad eksperimendijärgse järgmiste tunnuste erinevuse KG ja EG üliõpilastel: I_{rah} , "võimalus end erialal täiendada", "pedagoogi elukutse on üks tähtsamaid ühiskonnas", "töö vastab minu iseloomule"; "töö vastab minu võimetele", positiivne motivatsioon; orienteeritus tulevasele pedagoogilisele tööle; teadmised laste mälu iseärasustest; teadmised nende tähelepanu arenemisest. Statistiliselt usaldusväärsete erinevuste puudumine I_{rah} tasandil on seletatav sellega, et pedagoogilise praktika esimene etapp avaldas soodsat mõju KG üliõpilastele selle muutuva suuruse kujunemisel, see-eest aga pärast praktika teist etappi, kui me mõtsime kolmandat korda, oli see näitaja EG üliõpilaste puhul tunduvalt kõrgem. Seletatav on stabiilsus ka selliste meie mõõdetud suuruste puhul nagu "töö nõuab pidevat loovust"; "töö laste ja noortega", "töö ei kutsu esile närvipinget": algusest peale iseloomustasid üliõpilased õpetaja elukutset kui loomingulist, suurt vaimset jõukulu nõudvat ametit; enamik üliõpilasi suhtub soosivalt lastesse ja nendega tegelemisse, kuid ei näe eneses mitte alati potentsiaalseid võimeid selliseks tööks. Sellepärast on üliõpilase enesehinnang ja oma võimete hindamine meie uurimuse jaoks väga tähtis faktor. Nende parameetrite järgi võime jälgida olulisi erinevusi KG ja EG üliõpilaste vahel pärast eksperimenti lõppu: EG üliõpilased hindavad oma pedagoogilisi võimeid tunduvalt kõrgemalt.

Statistiliselt usaldusväärsete erinevuste puudumist sellise tunnuse järgi nagu "võimalus tegelda lemmikainega" võib interpreteerida järgmisel viisil: üliõpilased, kes on moraalselt ette valmistatud pedagoogiliseks tegevuseks, näevad pedagoogikas ja sellega seotud dissipliinides lemmikaineid; need üliõpilased aga, kes suhtuvad eitavalt õpetaja elukutsesse, ei ava koolis täielikult oma võimeid ja tavatsevad selle asemel tegelda muude ainetega. Mis puutub üliõpilaste psühholoogiateadmistesse, siis siin võisid teatud mõju avaldada pedagoogika ja psühholoogia loengud, mille lugemist alustati vastavalt kuuendal ja viiendal semestril. Meie jaoks on statistiliselt oluliste erinevuste puudumine selliste parameetrite vahel nagu "teadmised mõtlemise iseärasustest" ja "ealiste iseärasuste arvestamine" signaalsiks, et neile faktoreile on vaja õppe-kasvatustsotsessis suuremat tähelepanu osutada.

Esitatud muutujate faktoriseerimise tulemusel eristati 5 kõige informatiivsemat faktorit, üldise informatiivsusega 76,75 % KG-s ja 75,46 % EG-s. Faktoranalüüsi andmed kinnitavad korrelatsioonanalüüsi tulemusi, mis esitasime korrelatsioonigraafides.

Tabel 2

Tunnused	Enne eksperimenti					Pärast eksperimenti				
	Eksperimentaal-grupp		Kontroll-grupp		Eri-nevus	Eksperimentaal-grupp		Kontroll-grupp		Eri-nevus
	Kesk-mine	Usaldus-väärsed piir-väärtused	Kesk-mine	Usaldus-väärsed piir-väärtused		Kesk-mine	Usaldus-väärsed piir-väärtused	Kesk-mine	Usaldus-väärsed piir-väärtused	
I _{rah} (2-3)	2,77	2,46-3,06	2,70	2,39-3,01	-	3,65	3,32-3,98	3,25	2,85-3,05	-
I _{rah} (3-4)	2,77	2,46-3,08	2,70	2,39-3,01	-	4,00	3,55-4,45	2,83	2,30-3,36	+
a (5-6)	1,25	1,16-1,34	1,24	1,15-1,33	-	1,43	1,27-1,59	1,25	1,10-1,40	-
b (7-8)	1,23	1,14-1,32	1,28	1,18-1,38	-	1,40	1,24-1,56	1,22	1,08-1,36	+
c (9-10)	1,37	1,27-1,47	1,38	1,27-1,49	-	1,45	1,29-1,61	1,39	1,23-1,55	-
d (11-12)	1,15	1,07-1,23	1,17	1,09-1,25	-	1,43	1,27-1,59	1,17	1,04-1,30	+
e (13-14)	1,13	1,06-1,20	1,19	1,11-1,27	-	1,38	1,22-1,54	1,14	1,02-1,26	+
f (15-16)	1,35	1,25-1,45	1,35	1,25-1,45	-	1,60	1,44-1,76	1,42	1,25-1,59	+
g (17-18)	1,15	1,07-1,23	1,17	1,09-1,25	-	1,20	1,07-1,38	1,14	1,02-1,26	-
h (19-20)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
i (21-22)	1,30	1,20-1,40	1,31	1,21-1,41	-	1,43	1,27-1,59	1,31	1,15-1,47	-
j (23-24)	2,26	2,03-2,49	2,34	2,11-2,57	-	3,43	3,19-3,67	2,36	2,00-2,72	+
k (25-26)	1,40	1,29-1,51	1,38	1,27-1,49	-	1,78	1,65-1,91	1,31	1,15-1,47	+
l (27-28)	-	-	-	-	-	1,35	1,20-1,50	1,11	1,00-1,22	+
m (29-30)	-	-	-	-	-	1,43	1,27-1,59	1,11	1,00-1,22	+
n (31-32)	-	-	-	-	-	1,20	1,07-1,33	1,11	1,00-1,22	-
o (33-34)	-	-	-	-	-	1,40	1,24-1,56	1,22	1,08-1,36	-

Seega kinnitatakse materjalide töötlemise tulemused meie esitatud ülesannete süsteemi ja töövõtete kasutamise efektiivsust: EG lõpp-näitajad ületasid tunduvalt KG vastavaid näitajaid sellistes parameetrites nagu elukutselise oluliste oskuste formeerumise tase [Мельцер, 1987], rahulolu elukutsega, pedagoogilise tegevuse loominguliste tingimuste hindamine, iseenese võimete hindamine, positiivne motivatsioon, orienteerumine tulevasele pedagoogilisele tööle, psühholoogiateadmiste kasutamine õppe-kasvatustsükli protsessis.

KIRJANDUS

- Ксенофонтова Н.Г. Элементы театральной педагогики в обучении студентов: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1979. 195 с.
- Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально педагогической подготовки учителей // Сов. педагогика. 1982. С. 63 – 66.
- Лепманн Л.О. Предметная подготовка учителей математики и возможности ее совершенствования: Дис. ... канд. пед. наук. Тарту, 1982. 225 с.
- Мельцер С.Б. Формирование основ педагогического мастерства у студентов университета средствами профессионально направленного преподавания специальности: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987. 230 с.
- Метса А.А. Предпосылки формирования профессиональной ориентации и мотивационной активности студента-русиста // Уч. зап. Тарт. ун-та. 1979. Вып. 510: Проблемы формирования языковых навыков в процессе обучения русскому языку в эстонской школе. VII. С. 5 – 15.
- Мясищев В.Н. Психология и педагогика. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1957. 192 с.
- Педакс М.-И.Я. Призвание — субъективный фактор адаптации учителя // Организация учебного процесса. Тарту, 1975. Вып. IV. С. 86 – 92.
- Уринг Р. Установки студентов к профессии учителя // Проблемы высшей школы. Тарту, 1982. V. С. 129 – 152.
- Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1978. 128 с.
- Ядов В.А. Методология и процедуры социологических исследований. Тарту, 1968. 281 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК КОСВЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

С.Б. Мельцер

Резюме

В статье рассматривается один из аспектов системы подготовки учителей русского языка как неродного в Тартуском университете, а именно — занятия по практическому русскому языку. Анализируются результаты эксперимента по формированию основ педагогического мастерства у студентов с применением творческих методов проведения практикумов: пассивная педагогическая практика, элементы микропреподавания, дидактические игры. Полученный материал позволяет прийти к выводам об эффективности использования применяемых методов работы и о необходимости уделять большее внимание использованию знаний по психологии в учебно-воспитательном процессе.

PEDAGOGICAL TREND AS AN INDIRECT INDICATOR OF FORMING OF PROFESSIONAL SKILLS

S. Meltser

Summary

The article considers one aspect of the system of preparing teachers of Russian at Tartu University, namely — practical lectures of the Russian language.

Experimental results of forming students' professional skills with the help of creative methods of practical lectures' conducting are analyzed: passive pedagogical practice, microteaching, didactic games.

We have obtained data on the effectiveness of putting into practice the given methods of work. It is necessary to pay more attention to the use of psychological knowledge in the educational process.

ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISE KOGEMUSI TARTU ÜLIKOOLIS (1802 – 1940)

Helgi Muoni

Seoses õpetajate ettevalmistamise ümberkorraldamisega on otsustarbekas veel kord pöörduda ajaloos tagasi, et

- leida positiivset senises õpetajate ettevalmistuses;
- läbi kaaluda see väärtuslik, mis oli omane õpetajate ettevalmistusele 19. – 20. sajandil.

Õpetajate ettevalmistamine on olnud lahutamatu seotud ülikooliga. Juba pärast Tartu Ülikooli taasavamist (12. dets. 1802) asuti määruste ja instruksioonide alusel korraldama siinset hariduselu. 1. aprillil 1803 valiti 6 – 7-liikmeline koolikomisjon eesotsas ülikooli rektoriga, kes hakkas tegelema kooliasjadega. Ülikooli 1803. a. 12. septembri põhikirja alusel asutati ülikooli juurde üldine õpetajate ehk pedagoogiline instituut kooliõpetajate ettevalmistamiseks.

Loodud üldine õpetajate instituut sai kasvandikke enamasti filosoofiateaduskonnast, neil pidi olema vähemalt pooleaastane üliõpilasestaaž. Instituuti astuda soovija teadmisi ja sobivust proovisid kolm direktorit. Vastu võeti 10 stipendiaati, kuid mitte igal aastal ei õnnestunud neid kohti täita, sest paljudele instituudi kasvandikele ei meeldinud kohustus töötada pärast lõpetamist 6 aastat avalikes koolides ja sageli lahkuti kas varem või siirduti pärast lõpetamist omaalgatuslikult koduõpetajaks või muule alale. Selle tõkestamiseks otsustati saadud stipendium tagasi nõuda, kuid ka see ei muutnud olukorda.

Õppetöö kestis kaks aastat. Esimesel aastal oli teoreetiline osa, loengud, teisel olid ette nähtud ka praktilised harjutused koolis. Ettevalmistuse sisu olenes õppejõududest, kuid mitte igal aastal ei saadud anda vajalikku õpetust ettenähtud ainetes. Aastail 1804 – 1820 oli instituudis õppinud 70 üliõpilast, nendest 40 sidusid end õpetajakutsega [Итерыхов, 1901]. Sellel ajavahemikul lõpetasid instituudi Fr.G. Struve, E.W. Preuss, J.H. Rosenplänter, P. Sokolovsky jt. [Konks, 1981].

1820. aastast sai ülikool uue põhikirja ning selle alusel reorganiseeriti üldine õpetajate instituut pedagoogilis-filoloogiliseks seminariks õpetajate ettevalmistamiseks Tartu õpperingkonna koolide jaoks. Humanitaarlane ettevalmistus 2-aastase kursuse jooksul seminaris oli hea, peale loengute olid dispuudid ja kirjalikud tööd,

õpetuse eesmärgiks oli vaimsuse arendamine inimeses. Progressiivsed õppejõud nõudsid ka matemaatika õpetamist seminaris, ent uuendused olid raskesti juurutatavad. Aastail 1821 – 1855 õppis seminaris 117 üliõpilast [Пetryxов, 1902]. Seminar likvideeriti 1856. aastal, peapõhjuseks ajast mahajäämine.

1861. a. avati juba ülikooli lõpetanutele pedagoogilised kursused, õppeaeg oli 2 aastat, seda võidi lühendada või õppida ministri eriloal kauem. Õppetöö jagunes teoreetilisteks (iseseisev töö valitud eriala ainetes ning pedagoogika ja didaktika loengute kuulamine ülikooli juures) ja praktilisteks õppusteks (ainetundide külastamine ja tunniandmine). Igas semestris pidid kursuselased esitama teadustöö. Kursused töötasid 1867. aastani [Времяное положение ..., 1909].

Järgnevatel aastatel pidi ülikooli lõpetanu sooritama kutseeksami, ent edukamatelt lõpetajatelt ei nõutud palju aastaid isegi kutseeksami sooritamist [Reglement über ..., 1885], nn. modifitseeritud katsetel pidid nad tundma vaid õpetatava aine elementaarmeetodikat. Kutseeksameid võeti ülikoolis vastu kas rektori või dekaani juuresolekul kahe eksamineerija poolt.

1911. aastal avati pärast pikka vaheaega üheaastased pedagoogilised kursused keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks, kus õpetus jagunes tööks üld- ja eriainetega [Sirk, 1972]. Üldainete hulka loeti pedagoogika koos psühholoogia ja loogikaga, pedagoogika ajalugu ja koolihügieen. Kõrvuti pedagoogika teooriaga olid praktilised tööd, koostati referaate.

Töö eriainetega seisnes vastava aine meetodika omandamises ja õppekirjandusega tutvumises ning praktilistes harjutustes. Õpikute iseseisev läbitöötamine ja referaatide esitamine nende kohta sai laialt kasutatavaks töövormiks, mis sundis kuulajaid kasutamiseks lubatud õpikute hulgast valikut tegema ja seda põhjendama. Õpikute läbitöötamisel võeti vaatluse alla tavaliselt kahe eri autori õpikud ning esitati võrdlev analüüs, milles püüti välja tuua ühe või teise õpiku eelised ja puudused ning lõpuks anti hinnang õppetööks sobivuse kohta [EAA, 2, 3]*

Praktiliste harjutuste all mõeldi professorite ja õpetajate näidistundide külastamist ning nende suulist analüüsimist, tunnikonspektide koostamist ja semestri lõpus proovitundide andmist [EAA, 2].

Haridusministeerium ei tahtnud leppida sellega, et eriainete meetodikat õpetaksid ülikooli professorid, vaid soovisid, et seda teeksid kogemustega keskkooliõpetajad. Siiski jätkasid ülikooli õppejõud meetodikaloengute pidamist, sest nad olid palju aastaid töötanud koolis või jätkasid koolis töötamist paralleelselt õppetööga ülikoolis või huvitusid keskhariduse probleemidest [EAA, 4].

* Eesti Ajalooarhiivi allikad viidatud kasutamise järjekorras.

Kursustele võeti juba ülikooli lõpetanud või viimase kursuse üliõpilasi, kellel oli 1 – 2 eksamit sooritamata. Kursused töötasid 1914/15. õppeaastal, siis nad suleti.

Kõige põhjalikumalt esitas tolelaegse õpetajate ettevalmistamise põhimõtted Tartu Ülikoolis professor A. Jassinski [EAA, 5].

1. Pedagoogide teoreetilise ettevalmistuse võib enda peale võtta ülikool, kaldumata kõrvale oma põhiülesandest — üliõpilaste teaduslikust ettevalmistusest. Pedagoogika, koolihügieen, filosoofia koos loogika ja psühholoogiaga üksnes laiendavad teaduslikku haridust ning ei ole põhjendatud oht, et üliõpilased võiksid teadusest kõrvale kalduda.

2. Tulevaste õpetajate praktilise ettevalmistuse organiseerimiseks soovitati asutada nn. pedagoogiline seminar, mida finantseeriks ülikool ja kus töötaksid kutsumusega õppejõud, pedagoogikaõppejõu osavõttu peeti kohustuslikuks.

3. Ei peetud vajalikuks näidisgümnaasiumi loomist, kuna ühte gümnaasiumi tugivate õpetajate koondamine halvendaks teiste ringkonnagümnaasiumide tööd, samuti põhjustaks ühes koolis harjutamine õpetajakandidaatide arengu ühekülsuse pedagoogilises meisterlikkuses ning metoodilistes võtetes. Ka õpilaste seisukohalt ei oleks otstarbekas olla algajate pideva eksperimenteerimise objektiks, see mõjuks halvasti õppe- ja kasvatus tööle. Õpetajakandidaatidel tuleks võimaldada külastada kogemustega õpetajate tunde, anda proovitunde, täita kasvatusülesandeid eri tüüpi koolides.

4. Eriainete metoodika ja praktiliste tööde juhendamine tuleks usaldada kohalike õppeasutuste eesrindlikele õpetajatele, kui ülikooli esindajal ei ole võimalik või kui nad ei taha seda tööd endale võtta.

5. Juhendajaid peaks uuendama, et mitte omandada nende rutiniseid vaateid, juhendajad peaksid pidevalt täiendama oma teadmisi ja metoodilisi võtteid.

6. Õpetajakandidaatidel tuleks võimaldada praktilise kursuse läbitegemist ülikooli ajal, kui nad on läbinud teoreetilise ettevalmistuse; praktilist osa võidakse läbida ka pärast ülikooli lõpetamist.

Paraku ei õnnestunud kõiki nimetatud põhimõtteid realiseerida, osa neist leidis rakendust 1911. aastal avatud üheaastastel õpetajate ettevalmistuse kursustel.

Eesti Vabariigi algusaastail kerkis koos koolikorralduse demokratiseerimise ja koolivõrgu laiendamisega teravalt päevakorda Eesti rahvusliku õpetajaskonna ettevalmistamine. Esimene sellekohane üritus oli suvekursuste organiseerimine nii alg- kui ka keskkooli-õpetajatele. Haridusministeeriumi otsusega avati 1919. aasta suvel eesti keele, matemaatika-, füüsika-, ajaloo- ning loodusloooõpetajate ettevalmistamise kursused. Kursused toimusid kolmel suvel [Prints, 1977], neid finantseeris ja kontrollis haridusministeerium, õppejõud tööd tegid ülikooli õppejõud ülikooli asutustes. Kursuste lõpus

sooritati kutseksamid. Sisuliselt valmistati õpetajaid ette põhitöö kõrvalt, teoreetiliselt ja praktiliselt, loengute ja praktikumide programmide olid väga mahukad. Paraku olid need kursused õpetajate ettevalmistamisel hädabinõuks ning seetõttu peeti otstarbekaks suviti korraldada vaid õpetajate täienduskoolitust. Suvekursused olid populaarsed, osa õpetajaid käis kursustel mitmel suvel. Suvekursusi organiseeriti ülikooli juures kuni 1931. aastani, siis läks see funktsioon üle Eesti Õpetajate Liidule.

Keskkooliõpetajaks võisid ülikoolis valmistuda filosoofia-, matemaatika-, loodusteadus-, usuteadus-, majandusteadus-, arstiteadus-, kehalise kasvatus- osakonna ja põllumajandusteaduskonna üliõpilased. Igas teaduskonnas olid kindlaks määratud ained, milles nõuti ettevalmistust kutse taotlemisel. Kõik õpetajakutse taotlejad pidid stuudiumi ajal sooritama kutse-eeleksamid psühholoogias, loogikas, pedagoogika ajaloos ühes kodumaa kooliajaloo, pedagoogilises psühholoogias, pedagoogikas, didaktikas, koolitervishoius. Peale selle tuli kõigil ühe semestri jooksul osa võtta pedagoogilisest proseminarist, kus oli vaja esitada kirjalik töö.

Kõigile õpetajakutse taotlejale oli kohustuslik osavõtt üheaastasest Didaktilis-Metoodilisest Seminarist (DMS), mis alustas tööd 1923. aastal. DMS-i võeti vastu isikuid, kes vastavais kooliaineis olid ülikooli lõpetanud, või ka üliõpilasi, kui nende teadmised ja võimed olid küllaldased edasijõudmiseks seminaris. Seminaris vastuvõtmisel korraldati kollokvium peamiselt keskkooliõppeainete elementide tundmises, üldine kirjalik töö ja suulise esinemise katse. Kõigilt sisseastujailt nõuti eelnevat kutseksamite sooritamist. Seminaritöö seisnes peamiselt metoodiliste küsimuste läbitöötamises, tundide hospiteerimises ja analüüsis, õpperaamatute arvustamises, proovitundide andmises ja nende ühises hindamises. Keskkooliõpetaja kutseksameid korraldati Tartu Ülikooli juures 3 korda aastas [Ametlikke teateid ..., 1931]. Eksamitele lubati DMS-i, ülikooli või mõne muu kõrgkooli lõpetanud. Kutseksam tuli sooritada kasvatusõpetuses ja didaktikas [Õpetajakutse ..., 1926; Kesk- ja kutsekooli õpetajate ..., 1932]. Kutseksami sooritanud isik sai õiguse õpetada 2 aastat õpetajakandidaadina, talle anti pedagoogiline ülesanne, mis tuli lahendada praktikaaja jooksul. Töötades koolide peainspektori hoole all, tuli õpetajakandidaadil anda vähemalt 25 % nädalatundide normist. Iga kooliaasta lõpul korraldati kandidaatidele kursused tekinud küsimuste selgitamiseks ja teadmiste täiendamiseks. Lõpuks esitas õpetajakandidaat oma pedagoogilise tegevuse kohta aruande, määratud pedagoogilise ülesande täitmise ja koolide inspektori hinnangu põhjal otsustas haridusminister õpetajakutse andmise [Tork, 1939].

Selline õpetajate ettevalmistus ei taganud siiski õpetajate vajalikku taset. Analüüsitud põhjalikult tekkinud olukorda, tuli J. Tork

järgmistele järeldustele.

1. Tuleb välja selgitada vajadus iga aine õpetajate järele. See välistaks võimaluse, et soovitakse vaid diplomit ja sellega seotud õigusi.

2. Kuna oli ilmne, et peagi saavutavad naisõpetajad koolis arvu- lise ülekaalu, oli J. Torgi arvates vaja palkade tõstmisega reguleerida kaadri soolist proportsiooni koolides.

3. Õpiaja pikenemise tõttu oli õpetajate lülitumine töösse nih- kunud küllalt kõrge vanuseni, meestel 30 – 58 a., naistel 28 – 65 a. See oli probleemiks nii isikule endale kui ka koolile.

4. Stuudiumi kestus oli pikale veninud, peapõhjuseks ülikooli õppekavade suur ulatus või töö suuri intensiivsust üliõpilase töösüs- teemi ja töömeetodite puuduliku reguleerimise tõttu. Õppeaeg ei olnud pikenenud seetõttu, nagu oleksid üliõpilased olnud vähevõi- mekad; kutseeksami sooritajatest oli suur protsent ülikooli edukalt lõpetanud (*cum laude* või magistrikraadiga). Seetõttu peeti vajali- kuks kärpida üldteadusliku ettevalmistuse aega.

5. Tõsiseks probleemiks oli teaduslik ettevalmistus. Peale teadlaste-uurijate tuli ülikoolil ka mitmesuguste ehualade korralda- jaid ette valmistada. Teiste maade kogemust arvestades peaks üldtea- duslik ettevalmistus olema koondatud 3 – 4 aastale, õpetajakutseks ettevalmistamine peaks toimuma eriplaani alusel.

6. Õpetajate ettevalmistamisel pidi selge olema õpetaja aineala- ne ja koolitüübile vastav kvalifikatsioon: probleem oli selles, kas ette valmistada ühe või mitme aine õpetajaid; kas keskkoolile või güm- naasiumile. Kvalifikatsioonist pidi sõltuma ka palk, kvalifikatsiooni tõus toogu kaasa ka palgatõusu.

7. DMS või Pedagoogiline Instituut? DMS-i tööd korraldasid ülikooli õppejõud põhitöö kõrvalt, mis mõjutas arvatavasti ka õppe- töö tulemusi, kuna õppeülesanded määrati õppejõududele vahetult enne õppetöö algust. Keskkooliõpetajate ettevalmistus võib parane- da ainult eeldusel, et õpetaja kutseline ettevalmistus leiab reaalselt väärtustamist ja tunnustust. Selleks peaks olema küllaldaste eelduste ja töötamisvõimalustega asutus, kus on “vähemalt täie tööjõuga ra- kendatud juhataja ja mõnedki peamiselt Instituudi teenistuses olevad õppejõud” [Tork, 1939]. Instituudi ülesandeks kujuneks nii õpetajate ettevalmistamine kui täienduskoolitus. Ettevalmistamise alal jääks tema hoolde ühelt poolt õpetajate teadusliku stuudiumi osaline re- guleerimine koostöös ülikooliga, teiselt poolt just peamiselt kutselise ettevalmistuse andmine.

8. Oluliseks peeti kutsesobivust õpetajaametiks. Tuleb välja sel- gitada üliõpilase sobivus õppetööks, tema eeldused kasvatustööks; arvestada tuleb nii üliõpilase intellektuaalseid võimeid, iseloomu kui ka meelsust. Kasvatajalt tuleb rohkem nõuda kui keskmiselt koda- nikult. Oluliseks peeti õppepraktika pikendamist, tihedamat sidet

kooliga, põhikursustele lisanduksid pedagoogilised ained ja vajaduse järgi täiendavaid oskusi andvad või teaduslikud kursused. DMS oli metoodika õpetamise asutus, Pedagoogiline Instituut oleks võimaldanud rohkem rõhku panna ka kasvatustööle.

Tekkinud olukorda arvestades asus Eesti Omavalitsuse Direktoorium koos Tartu Ülikooliga õpetajate ettevalmistust ümber korraldama. Haridusdirektooriumi arvates oli õpetajate ettevalmistuseks kulunud aeg — 4 aastat + 1 aasta pedagoogilist ettevalmistust — liiga pikk, ka kutse omandamist ühes aines ei peetud otstarbekaks: “Ülikooli seisukohalt oleks spetsialiseerumine soovitav ja tarvilik, mitte aga kooli seisukohalt. Kasvatuse huvides on just ümberpöördukt soovitav, et õpetaja käsitleks võimalikult mitut ainet ühes klassis niihästi õpetuse terviklikkuse kui ka õpetaja kasvatusliku mõju suhtes” [Kavandid ..., 1942]. Haridusdirektoorium nägi ette õppeaja lühendamist ülikoolis 4 aastale, kusjuures 2 viimase aasta jooksul pidi kuulutama pedagoogilistes ainetes ka loenguid. Õpetajakutseks valmistuja pidi omandama vähemalt kahes aines kutse kogu gümnaasiumi ulatuses ja vähemalt kahes aines alama astme ulatuses. Kutsetunnistusi oli kaheksaguseid: gümnaasiumi täies ulatuses ja gümnaasiumi alama astme ulatuses. Juba ülikooli ajal pidi tulevane õpetaja tutvuma koolitööga, prooviaasta pidi ta sooritama pärast lõpetamist gümnaasiumis vilunud õpetaja abina poole koormusega töötades ning lõpuks sooritama kutseeksami. Ülikooli eri teaduskondade õppejõud hindasid tekkinud olukorda ning esitasid omapoolse seisukoha õpetajate ettevalmistamise suhtes.

KIRJANDUS

1. Ametlikke teateid, seadusi ja määrusi // RT. 1931. 22. det. Nr. 110. Lk. 92 – 94.
2. EAA. F. 384. Nim. 1. S. 1957.
3. EAA. F. 384. Nim. 1. S. 1958.
4. EAA. F. 1086. Nim. 1. S. 9.
5. EAA. F. 384. Nim. 1. S. 1905.
6. EAA. F. 402. Nim. 10. S. 358.
7. Kavandeid õpetajate ettevalmistamise ümberkorraldamise ja keskkooli õpetajakutse taotlemisel kutseaine valikvi kohta // EAA. F. 2100. Nim. 13. S. 82. 1942.
8. Kes- ja kutsekooliõpetajate kutseeksami kavad: Hariduse- ja sotsiaalministeeriumi väljaanne. Tln., 1932. 36 lk.
9. Konks A., Muoni H. Õpetajate ettevalmistamisest Tartu Ülikoolis 19. sajandil ja 20. sajandi algusaastail // Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi. Tartu, 1981. X. Lk. 70 – 88.
10. Prints O. Matemaatikaõpetajate ettevalmistamisest Tartu Ülikoolis aastail 1919 – 1940 // Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi. Tartu 1977. V. Lk. 12 – 116.

11. Reglement über die Prüfungen der Candidaten zu den Stellen von Oberlehrern und wissenschaftlichen Lehrern an den Gymnasien des Dorpater Lehrbezirks. Dorpat, 1885. S. 6.
12. Sirk V. Üheaastased keskkooliõpetajate ettevalmistuskursused Tartu Ülikooli juures // Nõukogude Kool. 1972. Nr. 1. Lk. 71 – 74.
13. Tork J. Keskkooliõpetajate ettevalmistusest // Kasvatus. 1939. Nr. 2. Lk. 104 – 117.
14. Õpetajakutse eksami kavad. Tln., 1926. 32 lk.
15. Временное положение о педагогических курсах, с приложением временного штата и объяснительной записки. - Юрьев, 1909. (На правах рукописи. А. Ясинский).
16. Петухов Е.В. Дерптский университет в первый период его существования (1802 – 1820) // Журнал Министерства народного просвещения, ч. СССХХХVIII. 1901. № 12, отд. 2. 329 с.
17. Петухов Е.В. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский университет за сто лет его существования (1802 – 1902). Т. II: первый и второй период (1802 – 1865). Юрьев, 1902. 482 с.

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В ТАРТУСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (1802 – 1940)

Х.Р. Муони

Резюме

Подготовка учителей была неотъемлемой частью деятельности Тартуского университета. Он являлся одним из первых университетов Российской империи, где уже уставом 1803 г. было предусмотрено создание общего учительского или педагогического института с двухгодичным курсом обучения. В первый год изучались в основном предметы, преподаваемые в школе, а во второй проводились также занятия по практическому преподаванию этих предметов в тартуских школах под руководством профессоров. В 1820 г. этот институт превратился в педагогико-филологический семинар, где позже, вдобавок к вышеназванному, изучалась и математика. В 1856 г. этот семинар был ликвидирован.

В 1861 г. были открыты педагогические курсы, которые работали до 1867 г.

Учителем разрешалось работать и без получения специального педагогического образования, но для этого нужно было сдать соответствующий квалификационный экзамен.

В 1911 г. при Тартуском университете были открыты од-

ногодичные курсы по подготовке учителей, которые прекратили работу в 1914/15 уч. году.

В годы Эстонской Республики учителей стали готовить на летних курсах (в течение трех лет), однако позже они превратились в курсы усовершенствования учителей. Для подготовки же учителей в 1923 г. открыли дидактико-методический семинар. Требования к поступающим на этот семинар были высокими: надо было сдать целый ряд предварительных экзаменов по специальности, участвовать в работе просеминара. После окончания семинара нужно было сдавать экзамен и в течение двух лет работать кандидатом в учителя в школе. Лишь после этого присваивалась квалификация учителя.

Уровень подготовки учителей все-таки полностью не соответствовал тогдашним требованиям, и после тщательного анализа стали вырабатывать новые основы подготовки учителей.

TEACHER TRAINING AT TARTU UNIVERSITY

H. Muoni

Summary

Teacher training has been inseparably connected with Tartu University.

Tartu University was one of the first universities whose statute of 1803 foresees establishing a general institute of teacher training with a 2-year study course. The first year was mainly devoted to subjects taught in school, the second year was also meant for practical teaching in schools of Tartu under the supervision of professors.

In 1820 the institute was turned into a pedagogical-philological seminary where about 20 years later mathematics was taught in addition to other subjects. The seminary was closed in 1856.

In 1861 pedagogical courses were started which lasted till 1867. It was also possible to work as a teacher without previous teacher training after having passed the qualification examination.

In 1911 a one-year course of teacher training was set up which lasted till the study year 1914/15.

In the Republic of Estonia teacher training was started in summer courses (lasting for 3 years) which later were transformed only for raising teacher qualification. To prepare teachers in 1923 a didactic-methodic seminary was set up. The demands set to those admitted were high: they had to pass a number of qualification examinations and take part in pro-seminars. At the end of studies the students had

to sit a qualification examination and to work as a teacher-applicant for two years. After that the professional qualification of the students was decided upon.

The level of teacher training still didn't meet the requirements and after a profound analysis it was started to work out the new guidelines for teacher training.

EESTI JA VENE KOOLIDE ÕPILASTE ERINEVUSTEST EESTI VABARIIGIS

Aasa Must

Viimaste aastate tormilised poliitilised sündmused on põhjustanud konflikte rahvuslikul pinnal. Etniliste rühmade konfliktid meie praegusel arenguetapil on täiesti seaduspärane nähtus, kui-võrd objektiivsed eeldused selleks olid juba ammu olemas. Senine 50-aastane majanduse ekstensiivne arendamine lõi hulga mobiilseid inimesi, kes on ära lõigatud oma traditsioonilisest kultuurikeskkonnast ning kelle huvid ja vajadused erinevad paikse eluviisiga rahva omadest.

Senini on migratsiooniprobleemi käsitletud enamasti majanduslikust või sotsioloogilisest aspektist. Kõrvale on aga jäänud migratsiooni psühholoogilised ja pedagoogilised aspektid. Kuna rahvussuhete uurimine oli aastakümneid tabu, pole meil praktiliselt midagi teada eri etniliste rühmade omavahelise sobivuse, nende sotsiaalsete stereotüüpide, elulaadi omapära ja kasvatusmudelite kohta. Samuti pole uuritud vanemate migratsiooni mõju laste isiksuse kujunemisele.

Etniliste rühmade konflikti probleem on tuttav neile ühiskondadele, kus on olnud suur sisseränne ja kus majanduslikud tingimused on mingil põhjusel järsult halvenenud. USA näiteks elas seda üle 40. aastatel. Tookord pandi olukorra parandamiseks suuri lootusi haridusele. Tänu mitmele spetsiaalsele projektile suudeti aja jooksul ühiskond stabiliseerida [Klarin, 1989]*

Võib vist öelda, et kuigi paralleelide tõmbamine Eesti ja USA vahel pole päris põhjendatud, seisab meie taoliste küsimuste lahendamine alles ees. Paljude probleemide olemust polegi meil veel tunnetatud.

Järgnevalt analüüsime veidi lähemalt eesti ja vene õpilaste erinevusi, toetudes haridussotsioloogilistes uuringutes tuvastatud faktidele.

Keel on teatavasti kultuuri kandja. Keeles väljendub rahva elulaadi eripära, tema tavad, tõekspidamised, väärtused ja hoiakud. Seepärast on inimese elutee kujunemisel suur osa selles, millise õppekeelega koolis ta on käinud. Keel on see kriitiline tunnus, mille

* Vi. ka käesolevas kogumikus M. Klarini artiklit "Hilda Taba uuringud erineva sotsiaalse ja etnilise päritoluga rühmade vastastikuste suhete kasvatusvõimalustest (toim.).

alusel saab öelda, millise kultuuri esindajaga on tegemist. Antud juhul esindavad eesti koolid eesti ja vene koolid vene kultuuri Eesti Vabariigis. Iseasi on muidugi see, kuivõrd nad seda tegelikult teevad.

1983. a. alustasid TÜ haridussotsioloogia labor ja TA Ajalooinstituudi noorsoosotsioloogia sektor ühist longituuduurimust, mille käigus püütakse selgitada eri koolitüüpide lõpetanute elutee kujunemise tegureid. Vaatluse all oli 3400 üldharidusliku keskkooli, kutsekeskkooli ja tehnikumi lõpetajat. 4 aasta pärast (s.o. 1987. a.) tehti kordusküsitlus. Üles õnnestus otsida ligi 70 % küsitletuist, neist 36 % vene ja 64 % eesti õppekeelega kooli lõpetanut.

Vene õppekeelega koolide lõpetajad on keskmiselt nooremad kui eesti õppekeelega lõpetajad (vt. tabel 1).

Tabel 1

Küsitletute jaotumine vanuse järgi
sõltuvalt õppekeelest (%)

Õppekeel	Vanus				Lõpetajate keskmine vanus
	16	17	18	19	
Vene	31	43	20	4	17,0
Eesti	1	47	43	6	17,6

Niisugused erinevused on tingitud asjaolust, et vene õppekeelega üldhariduskoolis on õppeaeg 1 aasta võrra lühem. Seega astuvad vene koolide õpilased ellu varem kui eesti koolide õpilased. Kas me võime sellest teha järelduse, et eestlased saavad küpsustunnistuse küpsemas eas kui mitte-eestlased? Kui nii, siis milles see eelkõige avaldub?

Võrdleme nende kahe kontingendi kasvu ja kaalu erinevust (tabel 2).

Tabel 2

Koolilõpetajate kasvu ja kaalu erinevus
sõltuvalt õppekeelest*

Õppekeel	Kasv	Kaal
	cm	kg
Vene	170	63
Eesti	172	66

* Korrektne oleks tuua kasvu ja kaalu soolised erinevused õppekeelte kaupa, aga kuna mõlemas kontingendis on meeste ja naiste osakaal ühesugune (44 % mehi ja 55 % naisi), võime selle ka kõrvale jätta.

Selgub, et eesti õpilased on keskmiselt veidi pikemad ja raskemad. Seda asjaolu võib ju seletada ka eestlaste ja venelaste antropoloogiliste erinevustega üldse. Siiski on alust arvata, et pigem on määramaks ikkagi vanusevahe, sest J. Auli (1982) andmetel on eas 17 – 18 aastat keha pikkuse juurdekasv noormeestel ligi 2 cm.

Kuna eesti koolide lõpetajad on keskmiselt vanemad kui vene koolide lõpetajad, saab neil täheldada ka mõningat täiskasvanulikumat käitumist. Võtame näiteks alkoholi tarvitamise või seksuaalelu kogemuse olemasolu (17 %-l vene ja 27 %-l eesti õppekeelega koolide lõpetajatest). Ühelt poolt tuleb arvestada, et tegu on ikkagi küsitlustulemustega. Niisugustele intiimsetele küsimustele ei pruugi eri kultuuri esindajad ühtmoodi siiralt vastata. Siiski on andmeid, mis kõnelevad, et esimene seksuaalkontakt on enamasti pärast 16. eluaastat (Eesti keskmine 16,7 a.).

Eesti õppekeelega koolid paiknevad Eestis teisiti kui vene õppekeelega koolid. Seetõttu on nendes õppimise võimalused neile kahele kontingendile erinevad. Vene õppekeelega koolid on suuremates asulates, maal domineerivad eestikeelsed. Aja jooksul on erialad diferentseerunud õppekeele alusel. Nii on põllumajanduserialasid võimalik õppida (nii kutsekoolis kui tehnikumis) reeglina ainult eesti keeles. Samuti on kunsti-, muusika- ja pedagoogilised erialad ainult eestikeelsed. Seevastu mitut tööstuseriala on võimalik õppida ainult vene keeles (metallurgia, tekstiilitööstus, kaubatundmine jne.).* Seega määrab õppekeel osalt ka hariduse sisulise diferentseerituse. Eri keeles on erisugused võimalused haridust saada.

Ka eesti ja vene koolilõpetajate pärastine mobiilsus erineb. Vastupidi üldlevinud seisukohale, nagu oleks venekeelne kontingent liikuvam, võime väita, et tegelikult on Eestis sündinud ja koolis käinud vene kooli lõpetanu suhteliselt paiksem kui eesti kooli lõpetanu. Venekeelne kontingent elab Eestis suuremates linnades, täpsemalt — tööstuspiirkondades. (Majanduse ekstensiivarendamisega on soodustatud vabariigivälist sisserännet eelkõige nendesse piirkondadesse). Nii näiteks oli pool 1983. a. venekeelse kooli lõpetanutest juba 1. klassi astunud Tallinnas. Seal lõpetasid nad ka keskkooli ning ka 4 aastat pärast lõpetamist polnud elukohta vahetanud.

Eesti õppekeelega kontingendist astus vaid 20 % 1. klassi Tallinnas, 40 % aga alustas oma kooliteed maal. Pärast 8. klassi lõpetamist siirduti enamasti linna (maapiirkondades on vähe keskkooli). Eesti noormehed asuvad pärast hariduse omandamist tütarlastest sagedamini uuesti kodukanti elama. Seega eesti õpilane, erinevalt vene koolilapsest, vahetab mitu korda elukohta, enne kui lõpetab haridustee.

Kuigi Eestis on 6 kõrgkooli, astub neisse sagedamini eesti kui vene kooli lõpetanuid (tabel 3).

* Siin ei ole mõeldud kõrgkoolierialasid.

Tabel 3

Kõrgkooli astumine sõltvalt õppekeelest
keskkoolis (%)

Õppekeel keskkoolis	Sugu	
	Mehed	Naised
Vene	10	13
Eesti	17	20

Niisuguse tendentsi üheks põhjuseks on ilmselt see, et vene keeles pole võimalik õppida kaugeltki kõiki kõrgkoolierialasid. Oma osa on aga ka vastaval suundusel. Haritumad vanemad eelistavad ilmselt prestižikamaid kõrgkooli väljaspool Eestit. Väiksema haridusega vanemate lapsed aga ei jätka õpinguid kõrgkoolis.

Tegelikult ei ole õige vaadata kõiki vene koolide lõpetajaid kui üht tervikut. Selles on kujunenud osa, mis erineb ülejäänust. Need on noored, kes siirdusid Eestisse alles pärast 8. klassi lõpetamist. Nendeks on siia tööle saabunute või suunatud lapsed (väiksem osa) ja siia tehnikumi või kutsekeskkooli õppima asunud noored, kelle vanemad tegelikult Eestis ei ela. Selgub, et Ida-Virumaa kutsekeskkoolides ja tehnikumides on vene õppekeelega erialasid, mida tegelikult kohalikud vene õpilased paljudel juhtudel õppida ei soovi. Kuna õppeasutused on huvitatud oma õppegruppide täitumusest, võeti kuni viimase ajani vastu õpilasi üle terve N. Liidu. Nemad moodustavad vene õpilaste mobiilsema osa, sest 1/4 neist vahetas pärast lõpetamist 4 a. jooksul juba elukohta. Enamasti liiguti suurema linna suunas, lõppsihiks Eesti pealinn. Need noored erinevad venekeelsest põhikontingendist selle poolest, et nad ei ela oma vanematekodus, vaid on reeglina pärast kooli lõpetamist saanud korteri. Ka loovad nad kiiremini perekonna (70 % neist oli 4 aastat pärast lõpetamist juba abielus, teiste vene koolide lõpetanute seas oli see arv vaid 38 %).

On alust arvata, et sellise käitumise tingivad uues kohas adapteerumise raskused, sest suhtlemisring on nendel noortel kitsas: teistest vähem külastatakse sõpru, vähem suheldakse kolleegide või endiste klassikaaslastega ja isegi naabritega. Ilmselt ei ole neil veel jõudnud välja kujuneda oma tutvusringkonda. Kuid ka oma tööd ja kodu väärtustavad need noored madalamalt kui kohalik vene noorsugu.

Sellised oleksid linnulennult mõningad kaht suurt erineva kultuuritaustaga õpilaste kontingenti iseloomustavad tendentsid. Vahepeal on kindlasti ühtteist juba muutunud, sest kõnesoleva uurimuse algus ulatub 7 a. taha. See aga on teatavasti olnud just see aeg, mil Eesti elus leidsid aset suurimad muutused.

Mida need muutused eri etniliste gruppide teadvusse, kultuuri-traditsioonidesse ja elulaadi on õieti toonud, vajab alles selgitamist.

Klarin M. H. Taba loomingu radadel // Haridus. 1989. N 12. Lk. 18-21.
Aul J. Eesti kooliõpilaste antropoloogia. Tln., Valgus, 1982.

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ С ЭСТОНСКИМ И РУССКИМ ЯЗЫКАМИ ОБУЧЕНИЯ В ЭСТОНИИ

А. Муст

Резюме

Политические события последних лет принесли с собой конфликты между этническими группами. Большая мобильность людей, с одной, и резкое ухудшение экономических условий, с другой стороны, создали базу для таких конфликтов.

В 1983 г. началось лонгитюдное исследование выпускников общеобразовательных средних школ, ПТУ и техникумов. Всего было опрошено 3400 школьников. Спустя 4 года 70 % из них опросили снова. Из всех опрошенных 36 % окончили школу с русским и 64 % с эстонским языком обучения. Между этими двумя группами выявились следующие различия.

Русские выпускники, как правило, моложе выпускников эстонских школ, так как продолжительность обучения в эстонской средней школе на год больше, чем в русской. Выпускники эстонских средних школ старше, более высокого роста, большего веса, чаще имеют опыт половой жизни.

Разные родные языки предоставляют разные возможности продолжения учебы и усвоения профессии. Например, сельскохозяйственные, а также художественные, музыкальные и педагогические профессии в ПТУ и техникумах можно приобрести только на эстонском языке, однако некоторые производственные профессии только на русском.

Русскоязычное население, как правило, проживает в больших населенных пунктах. После окончания школы их дети не меняют своего местожительства. Родительский дом же у 40 % эстонских школьников на селе. Им приходится по несколько раз за годы обучения менять местожительство, ибо в селах мало общеобразовательных средних школ, ПТУ и техникумов.

Но и русскоязычная часть молодежи имеет свою более мобильную часть. Это те люди, которые приехали в Эстонию после получения 8-летнего образования вне Эстонии и продолжали свой образовательный путь в ПТУ или техникуме республики. Большинство из них учились в северо-восточном регионе рес-

публик, и после окончания школы они пытаются устроиться в более крупных городах или в столице. У этой части русской молодежи мало друзей, они мало посещают товарищей по работе и бывших одноклассников. Значительно раньше они обзаводятся и семьями — спустя 4 года после получения среднего образования 70 % из них уже семейные по сравнению с остальной частью русской молодежи, из которых за это же время лишь 38 % состоят в браке.

Следует отметить, что русские юноши и девушки, приехавшие в Эстонию после 8-го класса, даже спустя 4 года после получения среднего образования не адаптированы к своему новому образу жизни. Они ниже других оценивают и свой дом и свою работу.

THE DIFFERENCES BETWEEN ESTONIAN AND RUSSIAN STUDENTS IN ESTONIA

A. Must

Summary

The last political events are accompanied by conflicts between ethnical groups. The high level of mobility of people living in Estonia on the one hand and the worsening of economical condition on the other hand create the basis of this conflicts.

There are two big communities in Estonia — Estonians and Russians, who have their own languages of instruction in schools. In 1983 a longitudinal investigation of the students who graduated from the secondary school, vocational school or specialized secondary schools was started. 3400 students were surveyed with a special questionnaire. After 4 years the same people were polled again. 64 % of them graduated from Estonian and 36 % from Russian schools. The differences between the two groups were as follow:

The Russian students were, as a rule, younger than the Estonians as the studies in Estonian secondary schools last one year longer than in Russian schools. The Estonian student is taller, heavier and has had more sexual experiences. Different mother tongues provide different opportunities for the student to learn a profession. For example agricultural, art, music, pedagogical professions can be studied in vocational and technical schools only in Estonian. But several industrial technical schools are using only Russian.

Russian people live mainly in towns and in big industrial centres. During their studies and after graduating from secondary schools

they do not change their living-place. Estonian students have several living-places during their studies because 40 % of them are born in the countryside but secondary and specialized secondary schools are chiefly located in towns.

But the Russian community has its more mobile part, too. There are Russian students who have come to Estonia after the attainment of 8-class education, to continue their studies in vocational or specialized secondary schools. After graduating from those schools they go to live in the capital or some other big towns of Estonia. This part of Russians have few friends, they do not visit their classmates or colleagues. Although they have their own family already (in comparison with the other Russians of the same age, who live mainly with their parents and of whom only 38 % is married), — they are not well-adopted to Estonian life. Even their home and their own work were esteemed lower by them than by the other group of Russians.

WALDORFI KOOL TÄNAPÄEVA PEDAGOOGIKAS

Sirje Priimägi

Viimaste aastate poliitilised muutused Kesk- ja Ida-Euroopas on võimaldanud Lääne-Euroopa haridusinnovaatiliste ideede ja impulsside kiiret ekspansiooni itta: nii Nõukogude Liidu erinevatesse piirkondadesse kui ka teistesse (endistesse või seni veel) sotsialistlikesse maadesse. Pärast aastakümneid kestnud indoktrineeriva riigipedagoogika ainuvalitsemist koolis väljendatakse vajadust õpilase-, arengu- ja isiksusekeskse pedagoogika järele, vajaduse järele võimaldada koolidel valida ja ellu viia erisuguseid pedagoogilisi kontseptsioone ja meetodeid. Kool ei peaks olema enam mitte ühiskondlik-poliitilise tellimuse põljal inimesi vormiv mehhanism, vaid laste elu ühiskondlikult organiseeritud vorm, kus lapsepõlvele omistatakse iseseisva ja iseväärtusliku eluperioodi õigused [Рубцов, Слободчиков, 1989].

Võimalust selliseid ideid ellu viia püütakse leida alternatiiv- e. vabakoolide rajamises. Lääne-Euroopas levinuim vabakooli tüüp on R. Steineri* pedagoogilistel põhimõtetel töötav Waldorfi kool e. Steineri kool, millele panid 1919. a. Stuttgardis aluse *Waldorf-Astoria* sigaretivabriku direktor Emil Molt ja Rudolf Steiner. Huvi nimetatud koolitüübi ja selle aluseks oleva Waldorfi (e. Steineri) pedagoogika vastu on eriti viimasel aastakümnel plahvatuslikult suurenenud: 1976. aastal oli maailmas veidi üle 100 Waldorfi kooli [Kiersch, 1976], 1990. aastaks on see arv tõusnud 480-ni [Laak, 1990]. 1989. aastal loodi ka Ungaris (esimesena sotsialistlikus süsteemis) Waldorfi kool.

Waldorfi pedagoogika eesmärgiks on isiksuse vaba enesemääramine. Ainult ennast tundev, maksimaalselt välja arendatud isiklike

* Rudolf Steiner (1861 – 1925) — antroposoofia e. vaimuteaduse (*Geisteswissenschaft*) rajaja. Antroposoofia on õpetus, mille järgi inimese tunnetusvõime areng viib ta vaimsuse olemuse vaatlus- ja mõistmisoskusele maailmas ja inimeses. Antroposoofia on R. Steineri järgi tunnetustee, mis võimaldab inimese vaimsuse suubumist universaalsesse vaimusesse. Inimese tunnetusvõime ei ole aga midagi muutumatut, vaid seda on võimalik teadlikult arendada. 1913. a. R. Steineri loodud Antroposoofia Ühingu residents asub Dornachis (Šveits), ka Eestis on antroposoofid liitunud Antroposoofia Seltsi.

võimetega inimene on võimeline aktiivselt sekkuma ühiskondlikku ellu, iseseisvalt ja vastutustundega tegutsema.

Alljärgnevalt loetleme Waldorfi pedagoogika põhimõtteid, mille järgi koolid töötavad:

- Õppe-kasvatustsükli aluseks on antroposoofiline inimesetundmine ja arenguõpetus.

- Waldorfi kooli ei rajata riigi, vaid vabalt kujuneva inimestegrupi poolt. Kooli aluseks on õpetajate, lastevanemate ja õpilaste koostöö.

- Kooli juhib õpetajate kolleegium. Direktorit koolil ei ole, õpetajad valivad endi seast üheks aastaks koolijuhi. Kollegiaalse omavalitsuse näiteks on ka täielik võrdsus palga poolest, arvestamata õpetaja staazi või kvalifikatsiooni.

- Laiendatud kunstilise õpetuse kõrval (õigupoolest iseloomustab kogu Waldorfi pedagoogikat kunstiline lähenemisviis õppekasvatustööle) on tähtsal kohal käsitöö ja tööõpetus, mille eesmärgiks on tutvustada lapsi mitmesuguste eluvaldkondadega ja arendada neis mitmesuguseid võimeid ja oskusi.

- Põhiaineid õpetatakse tsüklikult (3 - 5 nädala jooksul õpetatakse ainult üht põhiainet). Põhiaineteks on Saksamaa Liitvabariigi Waldorfi koolides kirjutamine, emakeel, ajalugu, geograafia, matemaatika, inimeseõpetus, zooloogia, botaanika, keemia (toitumisõpetus), astronoomia ja õpetus mineraalidest. Tsüklikuline õpetus võimaldab nii õpetajal kui õpilastel kontsentreeruda ja süveneda ühesse ainesse, ka ei pea õpilased iga tunni järel ümber lülituma teisele ainele.

- Põhiaineid õpetab 1. - 8. klassini üks klassiõpetaja (põhiainete hulka ei kuulu võõrkeeled, käsitöö, võimlemine ja eurütmia*). Alles keskkooli vanemas astmes toimub diferentseerumine mitmesse harusse ja lisanduvad üksikuid distsipliine õpetavad aineõpetajad.

- Võõrkeeli hakatakse õpetama alates 1. ja 2. klassist. Kuna selles vanuses õpib laps vahetu matkimise teel, on ta seetõttu võimeline omandama edukalt võõra keele hääldust ja intonatsiooni.

- Waldorfi koolis ei jäeta õpilasi klassikursust kordama ega panda hindeid. Viimane asjaolu vähendab oluliselt välist saavutusmotivatsiooni.

- Tunnistuse asemel saavad õpilased korra aastas hinnangiseloostuse, mille õpetaja koostab vabas vormis ja millega püütakse õpilasele luua pilti tema tugevatest ja nõrkadest külgedest, tema saavutustest ja vajakajäämistest, tasemest ja võimetest erinevates ainetes.

* Eurütmia (*Eurhythmie*) on Waldorfi koolides viljeldav liikumiskunsti liik (nn. nähtav keel), kus püütakse vaimset sisu, sõnumit edasi anda hingestatud füüsilise liikumise kaudu. Eurütmia jaguneb kunstiliseks ja ravieurütmiaiks.

- Iganädalane pedagoogilis-psühholoogiline konverents institutsionaliseerib õpetajate pideva enesetäienduse. Võimaluse piires püütakse uurimistööd siduda koolipraktikaga.

- Õpetajate kolleegiumi kuulub ka kooliarst, kes võimaluse korral keskkooli vanemas astmes õppetööst osa võtab. Kooliarsti ülesandeks on nii vastutada kooli sanitaarhügieeni eest kui ka külastada tunde ja jälgida pidevalt õpilaste tervislikku seisundit.

Eelnev lühiülevaade Steineri pedagoogika põhiprintsiipidest võimaldab teha järelduse: nii koolikorraldusliku, psühholoogilise, pedagoogilise, meditatiivse kui ka praktilise aspekti eesmärgiks on ennekõike noore inimese arendamine ja kujundamine. Üheks Waldorfi kooli juhtmõtteks on "ilma hirmuta õppida, enesest teadlikuna tegutseda" [Lindenberg, 1989].

Kogu õppe-kasvatust protsess toetub vanuseastmete pedagoogikale, mis tähendab antroposoofilise inimesetundmise ja arenguõpetuse rakendamist, mitte lähtumist jäikadest ettekirjutatud arengufaasidest, mille kohaselt noore inimese areng toimub vastavalt geneetiliselt ettemääratud ajakavale [Kranich, 1971].

Waldorfi pedagoogika tunnustab koolieelse kasvatuses suurt tähtsust inimese arengus, mistõttu paljude Waldorfi koolide juurde kuuluvad ka Waldorfi lasteaiad. Mõisted, mis Steineri pedagoogikas iseloomustavad koolieeliku suhet ümbritsevaga, on *matkimine ja eeskujud*. Waldorfi lasteaias kasvataja teab, et laps ei jäta meelde mitte niivõrd jutustatava sisu, kuivõrd kasvataja käitumise, tegevuse. Seetõttu on Waldorfi lasteaias kogu õpetamine mänguline: kasvataja pagasis peab olema arvukalt lavastus-, rolli-, laulu- ja ringmänge.

Kui eelkooliealine laps õpib eelkõige matkimise teel, siis järgmise vanuseastme, 7 – 14-aastaste laste õpetaja peab oskama õppeprotsessi korraldada ja -materjali esitada piltlikult, kujundlikult, kunstiliselt, mitte kiirustama õppetöö üleintellektualiseerimisega. Kui selles eas lapsed väsivad kergesti õppetööst, siis peab õpetaja mõtlema oma töö ümberkorraldusele. Kõigiti tuleb sellel vanuseastmel soodustada ja toetada lapse fantaasia arengut, emotsionaalset tundlikkust, läbielamis- ja empaatiavõimet. Head võimalust pakuvad selleks muinasjutud, müüdid ja legendid, mille kaudu on võimalik suunata ja mõjutada ka lapse kõlbelist ja religioosset arengut. Tähtis osa on õpetaja autoriteedil, sest selles eas laps vajab psüühiliselt orientiiri. Samas ei saa Waldorfi kooli õpetaja toetuda välisele, hinnete- ja koolihirmul ning karistustel põhinevale autoriteedile, vaid ainult oma isiklikele inimlikele ja õpetajakvaliteetidele [Steiner, 1981].

Kooliaastaid 1. – 8. klassini võib vaadelda ka kui last säästvat perioodi. Sotsialiseerimisvahendiks on klass kui grupp, mille terviklikkuse ja soodsa psühhokliima eest vastutab klassiõpetaja. Last psüühilise ja füüsilise tervise eest hoolitseb lisaks klassiõpetajale ka kooliarst. Hinnete puudumine ja eranditult kogu klassi edasimineku

kuni 8. klassi lõpuni kõrvaldab hirmu õppimise ja teistest mahajäämise ees.

Pärast psüühiliselt turvalise perioodi läbimist järgneb väga pingeline intellektuaalne töö keskkooli vanemas astmes, milleks õpilane on tänu nooremates astmetes tehtud tööle hästi ette valmistatud. Õpilasel tuleb loobuda klassiõpetaja tuge pakkuvast autoriteedist, keda asendavad erudeeritud ja kõrge kvalifikatsiooniga aineõpetajad. Kogu aineõpetus on tugeva teadusliku suunitlusega, arendades õpilastes analüüsi-, sünteesi- ja abstraktsioonivõime kõrval ka iseseisvat otsustusvõimet ja kriitikameelt. Pärast 12. klassi lõpetamist on Waldorfi kooli õpilastel võimalus oma kooliajale lisada veel 13. klass, mille lõpetamine on ühitatud riikliku gümnaasiumi lõpueksamitega (seda võimalust kasutab ligikaudu 1/3 õpilastest, eelkõige kõrgkooli astuda soovijad).

Saksamaa Liitvabariigis tehtud uurimused näitavad, et Waldorfi kooli lõpetanud töötavad edukalt käsitöölisena, medõdedena, õpetajatena, arstidena, teadlastena [Kranich, 1971] ning et nende tase on riigikooli lõpetanute omaga võrreldes keskmisest kõrgem [Hardorp, 1989].

Saksamaa Liitvabariigi, Soome, Rootsi või mõne muu maa kogemusele toetudes püütakse koole luua Poolas, Tšehhoslovakkias, Eestis, Gruusias ja mujal. Järgnevalt osutame mõnele üldisele probleemile, mis võiksid kerkida kooli rajajate ette.

1. Tähtsaim (ja komplitseerituim) on Waldorfi kooli õpetajate küsimus. Paljudes Euroopa maades (sealhulgas Ungaris) on loodud iseseisvad ettevalmistuskeskused: Waldorfi Pedagoogika Instituut SLV-s Wittenis, Snellmanni kõrgkool Soomes, Järna seminar Rootsis jt. Need maad aga, millel puudub oma koolituskeskus või õpetajate lühiajalise väljaõppe seminar, peavad lootma välisabile, stipendiumidele, annetustele kirjanduse osas jne. Kuna nõudmised Waldorfi kooli õpetajale on tunduvalt kõrgemad, kui esitatakse akadeemilise õpetajate ettevalmistusega tegelevates kõrgkoolides [Kiersch, 1978; Hardorp, 1989], tähendab see, et ka TÜ või TPedI lõpetanutest ei saa praeguste programmide järgi veel vabakooli õpetajat. Küll aga oleks see võimalik lisaväljaõppega. Vabakooli vabadus vajab inimesi, kellel jätkub initsiatiivi ja kellele pidev enesetäiendus on eluhoiakuks, kes tahavad ja oskavad pedagoogilist vabaruumi täita.

2. Sagedaseks küsimuseks, mida esitatakse, on: kas Waldorfi kooli elemente on võimalik kasutada riigikoolis? Vastatud on sellele küsimusele mitmeti, kuid mõnede uurijate arvates on Waldorfi pedagoogika elementide kasutamine riiklikes koolides teatud tingimustel (nt. õpetajale suuremate vabaduste andmine aineõpetuse korralduses) võimalik [Bühler, 1990].

3. Tähtsal kohal Waldorfi kooli edukaks eksisteerimiseks on finantseerimise probleem. Euroopa maades on rahalise toetuse küsi-

mustes esindatud kõik võimalikud variandid: alates Hollandist (riik finantseerib kõiki vabakoole võrdselt riigikoolidega) ja lõpetades Kreekaga (vabakoolidel puudub igasugune riiklik toetus). Samuti jääb lahtiseks küsimus, kas riigi ülesandeks oleks taluda passiivselt vabakoolide rajamist või ka soodustada ja toetada nende tekkimist? [Priimägi, 1990]. Saksamaa Liitvabariigis finantseerib riik vabakoole 80 % ulatuses, ülejäänud kulud kannavad mitmesugused institutsioonid, ühingud ja lapsevanemad. Eestis tuleks aga meie sotsiaalmajanduslikku olukorda arvestades püüda saavutada vabakoolidele täielik riiklik toetus, garanteerides koolide taseme nõudmiste miinimumstandardi ja riikliku kontrolli. Tee demokraatlikumale ja humansemale haridus- ja koolisüsteemile läheb koolitüüpide paljususe kaudu — koolid peavad olema võrdväärsed, kuid mitte ühetüübilised [Berg, 1990].

Käesolev kirjutis ei pretendeeri sügavamale Waldorfi pedagoogika olemuse ja eeliste või puuduste analüüsile, vaid püüab anda lühiülevaadet selle põhimõtetest ja rakendamise võimalustest meil. Käsitlemata jäävad paljud olulised küsimused, nagu suhe antroposoofia ja Waldorfi pedagoogika vahel, hälvetega laste õpetamise võimalused, riikliku kontrolli probleemid jne. Oluline oleks aga lõpetuseks rõhutada, et vabakoolides, sealhulgas Waldorfi koolis ei või otsida kõikvõimsat imevahendit riikliku koolisüsteemi puuduste kõrvaldamiseks. Niisama absurdne oleks tahta, et riigikoolid hakkaksid töötama Waldorfi pedagoogika põhimõtete järgi. Küll aga tuleks Lääne-Euroopa maade eeskujul pidada normaalseks alternatiivsete õppeasutuste eksisteerimist riiklike koolide kõrval, olgu need siis Waldorfi koolid, Freinet' koolid, Montessori koolid või midagi muud. Vabakoolide rajamine tähendaks mitte ainult akadeemilise koolituse saanud õpetajatele võimalust enesetäienduseks ja vaimse horisondi avardamiseks ühe maailmas elujõuliseks osutunud pedagoogikasuna ja koolitüübi kaudu, vaid ka edasiliikumist demokraatlikuma haridussüsteemi poole.

KIRJANDUS

- Berg H.Ch. Schulfreiheit – Bildungsqualität – Chancengleichheit // Neue Sammlung: Lehrkunst. 1990, Nr. 1. S. 138 – 141.
 Bühler E. Waldorfpädagogik in staatlichen Schulen // Info 3 – Extra. 1990. H. 2. S. 6.
 Hardorp B. Ein initiatives Schul- und Erziehungswesen? Sonderdruck aus: Engholm. Demokratie fängt in der Schule an. Frankfurt: Eichborn Verlag, 1989. S. 169 – 305.
 Hardorp B. Waldorfschule, anthroposophische Pädagogik und Indoktrination: Freie Hochschule für anthroposophische Pädagogik. Mannheim, 1989. 36 S.

- Kiersch J. Freie Lehrerbildung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1978. 85 S.
- Kiersch J. Wer wir sind und was wir wollen // Bai S. u.a. Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet: Leben, lehren, lernen in einer Waldorfschule. Reinbeck bei Hamburg: Verlag GmbH, 1983. S. 9 – 16.
- Kranich E.-M. Die Freien Waldorfschulen. Stuttgart: Verlag Ernst Klett, 1971. 24 S.
- Laak C. Editorial // Info 3 – Extra, Heft 2, Info 3 – Verlag, Frankfurt, S. 2.
- Lindenberg Ch. Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Reinbeck bei Hamburg: Verlag GmbH, 1976. 187 S.
- Prümägi S. Zum Stand des Freien Schulwesens in Europa // Das Goetheanum: Wochenschrift für Anthroposophie. 1990. N. 23. S. 217 – 220.
- Steiner R. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst: Ein Vortragskurs gehalten in Oxford 1922. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1981. 188 S.
- Рубцов В., Слободчиков В. Проблемы и перспективы развития начального образования // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 179 – 181.

ВАЛЬДОРФ-ШКОЛА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

С. Приймаги

Резюме

В статье рассматривается место Вальдорф-школы и особенности развития идей Штайнер-педагогики в современной системе народного образования. Отдельно выделены принципы, лежащие в основе такой школы: отказ от внешних мер принуждения, большой удельный вес художественного воспитания, тесная связь учебного процесса с жизнью, сотрудничество учителей, родителей, детей, циклическое обучение и т.п.

Показано своеобразие подхода Р. Штайнера к рассмотрению этапов развития личности. Сформулированы основные требования к учителю Вальдорф-школы, определяющие специфику программы для их подготовки.

В заключение приведено предостережение об опасности переоценки опыта таких школ, когда в них начинают видеть универсальное средство разрешения всех трудностей сложившейся системы обучения. Их следует рассматривать лишь как один из возможных вариантов моделей личностноориентированной школы.

WALDORF-SCHOOL IN MODERN PEDAGOGY

S. Priimägi

Summary

The paper gives a short review of the place of Waldorf-school and Waldorf-pedagogy in modern education. It also considers the basic principles applied in these schools: absence of coercive measures, tight connection learning process with practical life, co-operation between teachers, parents and students, cyclic instruction, etc. Departing from R. Steiner's theory of development the characteristics of age-specific pedagogy and demands set to the teachers of Waldorf-school are described. The second part of the paper deals with problems facing the founders of a Waldorf-school: teacher training, fund-raising, the possibility of using elements of Waldorf-school in the state-run school-system. Finally, the danger of seeing in Waldorf-pedagogy an omnipotent means of correcting all the shortcomings of state-run school system is pointed out: Waldorf-school should be considered as one type of school having the right of existence in the education system of every developed country.

KOOLIRAAMATUKOGU: PROBLEEMID JA PERSPEKTIIVID

Larissa Vassiltšenko

Haridussüsteemi uuendamise käigus tekib paratamatult vajadus uurida ka kooliraamatukogu töö efektiivsust. Sellel asutusel on täita oma spetsiifilised funktsioonid kooli õppe-kasvatustsentsis. Viimaste aastate pedagoogiliste uurimuste analüüs näitab, et seda valdkonda senini peaaegu pole uuritud ja tänaseks meil puudub teaduslikult põhjendatud kooliraamatukogu kontseptsioon.

Käesolevas artiklis püüame vaadata tänapäeva kooliraamatukogu töö mõningaid aspekte ja selgitada tekkinud probleeme ja nende võimalikke lahendusteid.

Raamatukogu töö reservi ja perspektiivi selgitamiseks on mõttekas alustada olukorra hindamisest, lugejate uurimisest. Erilist tähelepanu nõuavad lugejate huvid ja ootused, nende kooliraamatukoguga rahuldase tase. Selline informatsioon peaks huvi pakkuma ka kirjastustele, kui arvestada nende üleminekut raamatute väljaandmisele tellijate nõudluste järgi. Lastekirjastusel aga on eriti kasulik teada kooliraamatukogu vajaduste spetsiifikat.

Uurimuse baasiks olid Tartu linna neli kooliraamatukogu (vaatluse all oli ca 4000 õpilast). Need olid küll eri vanusega ja fondide mahuga raamatukogud, kuid probleemid, mis on vaja kiiresti lahendada, on neil ühised ja langevad kokku teiste kooliraamatukogude muredega, mis on välja toodud paljudes uurimustes [Белая, 1982; Руководство ..., 1976; Рубинштейн, 1950; Чтение ..., 1980]. Vaatluse all olid õpilased-lugejad, nende huvid ja ootused (diapasoonis 2. – 11. kl.). Uurimus haaras viimased 10 aastat, see tähendab, et meil on andmed kooliraamatukogu olukorrast ja probleemidest 80. aastatel. Vajaliku informatsiooni saamiseks kasutati mitmesuguseid meetodeid: vaatlus, intervjuu, anketeerimine, lugejakaartide analüüs, uuriti kooliraamatukogu fondide olukorda ja kooli dokumentatsiooni. Loomulikult ei ole 4 kooli uurimise baasil võimalik teha suuri üldistusi, kuid olulisemad tendentsid raamatukogude töös, mis pedagoogilist üldsust peaksid huvitama, on võimalik esitada.

Kõigepealt huvitas meid kooliraamatukogu lugejate jaotus vanuse järgi. Selgus, et 2. klassi õpilased, kes esmakordselt astuvad lugejateks, moodustavad stabiilselt 10 – 12 % kõigist lugejatest. See on nn. lapselik lugeja tüüp, kes raamatu valimisel ja hindamisel

kasutab kriteeriumi: "meeldib" või "ei meeldi". Selle kontingendi huvide diapaseon on palju suurem kui 10 – 12-aastaste laste oma [Руководство ..., 1976; Рубинштейн, 1950]. Enamusel nendest lastest on ka suur isiklik kodune lasteraamatute kogu, mis nende huve rahuldab, seepärast paljud selles vanuses lugejad kooliraamatukokku ei tule.

Teiste vanuserühmade jaotus kooliraamatukogus on toodud tabelis 1.

Tabel 1

Kooliraamatukogu lugejate jaotus vanuserühmade järgi (% lugejate üldarvust)

Aastad	1976-	1977-	1978-	1979-	1980-	1981-	1982-	1983-
Kl.	77	78	79	80	81	82	83	84
3 – 4	17,1	20,7	18,0	20,6	24,6	19,9	25,0	21,0
5 – 6	24,0	16,3	20,4	23,4	23,6	23,7	22,9	22,9
7 – 8	28,1	28,3	25,9	25,2	21,2	28,4	29,7	29,3
9 – 10	18,7	25,5	25,9	18,2	16,6	17,3	20,4	17,2

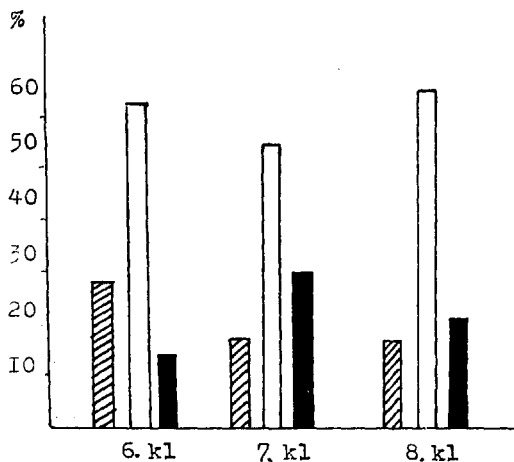
Lugejate arv aastate kaupa kõigub, sest muutub ka kooli õpilaste üldarv, oma roll on ka pedagoogide isiklikul mõjul õpilaste kooliraamatukokku suunamisel. Üldiselt on aga jagunemine vanuserühmade vahel võrdlemisi ühtlane (veidi rohkem on lugejaid 7. ja 8. klassis).

Eriline positsioon on 5. klassi õpilastel, sest just selles vanuses algab suurem äravool linnaraamatukokku. See on osaliselt seotud huvi tärkamisega täiskasvanute kirjanduse vastu, eriti tüdrukutel. N. Žitomirova [Житомирова, 1977], märgib veel üht eripära, mis ilmneb ka meie uurimustest, nimelt selle ea eriti suurt aktiivsust ajaloo- ja ajaloolise ilukirjanduse lugemises, vähesed eksemplarid kooliraamatukogus on loetud "kapsasteks". Poisid lähevad linnaraamatukokku fantastikat ja seiklusjutte ning populaarteaduslikku kirjandust otsima, sest üldjuhul kooliraamatukogud selle poolest õpilasi ei rahulda.

Linnaraamatukogudesse siirduvad kõigepealt erudeeritumad, sügavamate huvidega õpilased. Seetõttu jääb kooliraamatukogu lugejateks tavaliselt nõrgem osa õpilastest.

Kuuenda-seitsmenda klassi kooliraamatukogulugejate arv veidi kasvab nn. sundlugejate arvel (nad loevad peamiselt õpetaja nõudmisel). Selle kontingendi analüüs näitab, et meil on tegemist peamiselt keskmise ja nõrga õppeedukusega ja küllaltki piiratud sõnavaraga õpilastega.

Enamik vanemate klasside õpilasi pöörduv kooliraamatukokku vaid õppe-eesmärgil. Peafaktorina nimetatakse aja kokkuhoidu



Joonis 1. Kooliraamatukogu lugejate jaotus õppeedukuse järgi:

- - tugevad õpilased,
- - keskmise õppeedukusega õpilased,
- ▨ - nõrgad õpilased (1984/85. õ.a.).

(79 % poistest ja 62 % tüdrukutest käib sel põhjusel veel kooliraamatukogus), 10 % tüdrukutest ja 18 % poistest loodab saada seal kvalifitseeritud konsultatsiooni kirjandite kirjutamiseks ja ettekande jaoks materjali otsimisel. Nende rahulolu raamatukogu fondiga on väga madal. Kui 20 % tüdrukutest ja 11 % poistest on sellega veel rahul, siis 11. klassis rahulolijaid peaaegu pole. Kooliraamatukogu on rahul ainult üksikud, kõige nõrgemad õpilased, kes peale programmeerimise nõutud kirjanduse muud ei loegi.

Omaette probleemiks on poiste ja tüdrukute erisuguse orientatsiooni arvestamine kooliraamatukogu töös. Kui 3. - 4. klassi õpilastel olulisi erinevusi lugemishuvides peaaegu ei ole, siis 5. - 6. klassis algab ilmne lahknemisprotsess. See on stabiilne tendents lugejate arengus, mida näitavad peaaegu kõik selle sajandi uurimused [pos. 1 - 11, 14, 17, 20].

Kõige tugevamalt tulevad need erinevused ilmsiks järgmistes valdkondades: inimsuhete maailm, sport, poliitika, loodusteaduslikud ja tehnilised alad. Esimese vastu tunnevad suurt huvi peamiselt tüdrukud, ülejäänud valdkonnad on peaaegu puhtalt poiste päralt. Just nendel aladel on kooliraamatukogus eale vastavat kirjandust äärmiselt vähe, sellepärast me ei imestagi, et fondiga rahulolematute poiste arv on viis korda suurem tüdrukute arvust.

Tervikuna on situatsioon fondiga väga muret tekitav. Igal aastal lisandub raamatukokku keskmiselt 500 - 600 raamatut, seega

arv kasvab pidevalt, kuid fondi struktuur oluliselt ei muutu. Kõige paremini on varustatud kirjandusega 1. – 3. klassi õpilased. Lasteraamatud moodustavad 15 % koguarvust. Üle poole fondist on ühiskondlik-poliitiline ja klassikaline ilukirjandus, mis peamiselt on aineprogrammidega seotud, 10 % raamatutest on õpetaja jaoks, s.o. pedagoogilis-metoodiline kirjandus. Loodusteaduslike tööde hulgas on mõned otse põllumajandusega seotud, mis linnalapsele midagi ei paku ja seisavad siin kasutamata. Eakohaseid populaarteaduslikke ja tehnikaalaseks omaloominguks suunavaid raamatuid on väga vähe (nende arv ei ületa 1 %). Veelgi vähem on raamatuid spordist ja kunstist, psühholoogiast jne.

Erinevates kooliraamatukogudes pilt veidi erineb, kuid üldiselt on situatsioon tsentraliseeritud fondide komplekteerimise tõttu sarnane.

Eriti teeb muret sellise kirjanduse täielik puudumine, mis võimaldab ennast paremini tundma õppida, oma võimeid hinnata ja teadlikult kujundada oma eluplaane. Kooli varase diferentseerimise tõttu on see tõsine pedagoogiline probleem.

Kooliraamatukogu tänase olukorra analüüsi põhjal võime teha järelduse, et printsiipsiaalselt oleks tarvis muuta fondide komplekteerimist ja lugejatega töö organiseerimist.

Esiteks, tuleks silmas pidada, et lugejate põhikontingendi moodustavad 4. – 8. klassi õpilased, kes ei ole õppimises edukaimad. Lugeja arengu seisukohalt on see vanusevahemik kõige olulisem, kuna siis kujuneb suhteliselt püsiv positsioon raamatute lugemise suhtes. Järgnevatel aastatel olulisi nihkeid enam ei toimu. Eeltoodud fakte arvestades järeldame, et kooliraamatukogu komplekteerimise süsteemi tuleb fundamentaalselt muuta. Raamatukogu fondi põhiosa peaksid moodustama ilukirjanduse ja populaarteadusliku kirjanduse parimad teosed 11 – 14-aastastele. Ka infoteenindus vajab reorganiseerimist, et ta vastaks laste psühholoogiale, arvestaks nende huvide dünaamikat.

Teiseks. Vanemate klasside õpilaste ootuste uurimine kooliraamatukogu suhtes näitas, et nad on rohkem orienteeritud teaduslikule ja aimekirjandusele, mis annab neile süvateadmisi kooli õppeainete piires. Peale selle vajavad nad kirjandust mis aitaks neil organiseerida mitmesuguseid ülekoolilisi üritusi (ringide töö, klubide tegevus, konkursid, kilvad, olümpiaadid jne.). Vanema astme õpilaste vajaduste spetsiifika peaks samuti kajastuma fondide komplekteerimisel.

Kolmandaks, palju rohkem tuleks arvestada poiste ja tüdrukute lugemishuvide erinevusi. Meie uurimustulemused näitavad, et tänane kooliraamatukogu fondi struktuur on feminiinse orientatsiooniga. Seetõttu on meil liiga palju rahuldamata nõudlusega meessoost lugejaid.

Lõpetuseks, just kooliraamatukogu peab saama asutuseks, kus

õpetajate abiga pidevalt uuritakse eri vanuseastmete lugejahuvi dünaamikat. Alles nende uuringute baasil saab teha raamatute põhjendatud tellimusi. Kooliraamatukogude tellimused peaksid olema aluseks kirjastustele lastekirjanduse plaanide koostamisel.

Raamatute saamiseks võiks pöörduda teadlaste, kirjanike, aja- kirjanike poole, et tagada laste arenguks vajalikku informatsiooni. Näiteks, sellise koostöö areeniks võiks olla kirjandus, mis aitaks koolilapsi nende enesemääramises.

KIRJANDUS

- Bamberger R. Jugend Lektüre. Wien: Verlag für Jugend und Volk, 1965. 848 S.
- Bamberger R. Promoting the reading habit // Reports and Papers on Mass Communication. Paris: UNESCO, 1975. P. 53.
- Jordan A. Children's interests in reading. London: Oxford University Press, 1926. 103 p.
- Klein S., Thomas V. Sex equity in education. Washington: National Institute of Education, 1981. 313 p.
- Lazar M. Reading interests, activities and opportunities of bright, average and dull children. New York: Columbia University, 1937. 127 p.
- Lehtovaara A., Saarinen P. School-age reading interests. Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia, 1964. 216 p.
- Makkoby E., Jaklin K. The psychology of sex differences. Stanford, California: Stanford University Press, 1974. 634 p.
- Rass L. Õpilase huvi mitmesuguste teemade vastu // Õpilane ja lugemine. Tln., 1978. Lk. 90 – 106.
- Staiger R. Roads to reading. Paris: UNESCO, 1979. 141 p.
- Viirik E. Lugemine ja õpilaste tulevikuplaanid // Õpilane ja lugemine. Tln., 1978. Lk. 29 – 41.
- Tenford J. The influence of children's literature // 20 years of the International Board of Books for Young People. Prague, 1973. P. 168 – 179.
- Беляев В. Школьные библиотеки в учебно-воспитательном процессе // Советская педагогика. 1982. № 5. С. 128 – 129.
- Житомирова Н. Историко-художественная книга в чтении подростков // Актуальные проблемы чтения современных школьников. Л.: ЛГИК, 1977 С. 52 – 58.
- Книга и чтение в жизни небольших городов. М., 1973. 328 с.
- Руководство чтением детей в библиотеке. М., 1976. 318 с.
- Рубинштейн М. Воспитание читательских интересов у школьников. М., 1950. 213 с.
- Рубцова П. Что читают дети. М., 1928. 74 с.
- Рыбников Н. Интересы современного школьника. М., 1926. 87 с.
- Чтение подростка и библиотека. Таллинн, 1980. 110 с.
- Эвертова Е. Мальчики и девочки в советской школе. М., 1928. 48 с.

ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Л.И. Васильченко

Резюме

Исследование сегодняшнего состояния дел в школьной библиотеке показывает, что ее фонды не удовлетворяют подростков и особенно старшеклассников. Им явно не хватает литературы, позволяющей лучше понять свои особенности и возможности и осознано строить жизненные планы.

Структура имеющихся фондов имеет "женскую" ориентацию. Число неудовлетворенных ими мальчиков в несколько раз выше, чем девочек. К тому же "сильные" учащиеся уже с 5-го класса покидают школьную библиотеку, основным контингентом ее читателей являются "средние" и "слабые" школьники, нуждающиеся в улучшении информационной службы и в квалифицированной помощи библиотекарей.

Большинство учащихся старших классов обращаются в школьную библиотеку исключительно в учебных целях, надеясь сэкономить время. Они хотели бы видеть больше научно-популярных и научных изданий для углубленного изучения основных предметов и литературу, помогающую в организации различных школьных дел (клубов, кружков, конкурсов, фестивалей и т.п.).

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что при комплектовании фондов необходимо больше учитывать специфику работы школьной библиотеки, где должны вестись систематические исследования юного читателя. Именно она должна активно влиять на формирование издательских планов выпуска детской и юношеской литературы.

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF SCHOOL LIBRARIES

L. Vassiltschenko

Summary

An investigation of the present situation of school libraries demonstrated that their funds do not satisfy the needs of teenagers, especially senior students. There isn't clearly enough literature enabling them to better understand their peculiarities and possibilities

and consciously set up their plans for life.

The structure of the present funds has a "female" orientation. The number of male students dissatisfied with the funds is many times that of the female students. In addition to that the advanced students already in the fifth form say farewell to the school library. So the bulk of its readers are average or weak students in need of a better information service and guidance by the librarian.

Most of the senior students turn to the school library exclusively for study purposes in hope of saving time. They would expect more popular science and scientific books for a deeper study of the main subjects as well as literature on organization of various school activities (clubs, competitions, festivals, etc.).

Taking into account the above-mentioned it may be concluded that when putting together the funds it is necessary to pay more attention to the specific needs of these libraries. It is also necessary to study the needs of the young readers systematically. They have to exercise their influence in making up the publishing plans of literature for children and youth, too.

ÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE PARANDAMISEST TARTU ÜLIKOOIS

Larissa Vassiltšenko

Õpetaja professionaalsus, motivatsioon ja pedagoogiline kompetentsus kujunevad välja juba ülikoolis õppimise ajal. Sealjuures ei ole olulised ainult õppeainete sisu, õppemeetodid, kaasatus erialasse teadustöösse, vaid ka õpetajakutse mainekus kursusekaaslaste ja õppejõudude seas. Mõnikord on just keskkond see, mis mõjutab üliõpilasi orienteerima prestiižikamatele erialadele, ka siis, kui nad tunnevad kutsumust töötada lastega.

Lisaks sellele on spetsialiseerumine hulgale üliõpilastele suur probleem, kuna ei olda teadlik oma pedagoogilisest potentsiaalist. Sellest annavad tunnistust 1989/90. õ-a.-l korraldatud praktikajärgse küsitluse tulemused. Peaaegu 75 % vanemate kursuste üliõpilastest pooldab ülikoolis õpetajate kutsesobivuse diagnostika sisseviimist.

Tudengite enesehinnang õpetajatööks ettevalmistatusele näitas, et kõikide teaduskondade lõpetajad on tugevad oma erialal. Kuid kasvatusülesannete lahendamisel tunnetavad samad üliõpilased sageli oma psühholoogilis-pedagoogilist ebakompetentsust. Nimetatud hinnangud langevad märkimisväärselt kokku koolijuhtide arvamusga meie lõpetajatest-stazööridest. Sama tõsiasi nähtub ka rohkem kui 200 praktikandi tunni analüüsist.

On täheldatav isegi omapärane paradoks: isegi siis, kui üliõpilasel on vaid väga head hinded ja ta on pedagoogikaolümpiaadi võitnud, hindab tudeng ise oma valmidust õpetajatööks üsnagi madalalt. Selle põhjuseks on asjaolu, et loengutel ja seminaridel on võimalik omandada sügavaid teadmisi, teadusinfo teoreetilise analüüsimise vilumusi, ettekandekogemusi; näha eredaid õppejõude, kuid pole võimalik õppida pedagoogilist suhtlemist. Pealegi on ligi 80 % kõigist pedagoogika-alastest publikatsioonidest pühendatud didaktikale, s.t. ennekõike on loodud aineõpetuslase eneseharimise eeldused.

Pole juhus, et 2/3-l praktikantidest, kes tulevad suurepäraselt toime õppetöö kognitiivse eesmärgistamisega, on raskusi afektiivsete taotluste määramisel.

Pedagoogitöö efektiivsuse uurijad esitavad umbes 200 pedagoogilise tehnoloogia elementi. Praeguse õppekorralduse juures suudavad üliõpilased omandada nendest vaid vähesese osa. Pigem on nad

valmis monoloogiks, sattudes raskustesse valdkonnas, mida nimetatakse dialoogiliseks suhtlemiseks õpilastega.

Eelkirjeldatu lubab määrata mitut olulist probleemi senises õpetajate ettevalmistuses. Nimetatavaid kitsaskohti on võimalik ületada vaid täiesti uue õpetajate ettevalmistuse kontseptsiooni raames.

Eelkõige tuleb üle vaadata tulevaste õpetajate ettevalmistamise eesmärgid, ülesanded, õpetuse sisu ja meetodid. Sealjuures tuleks arvestada sellega, et tegu on üleminekuga ainele orienteeritud koolilt isiksusele orienteeritud koolile. Tuleks teha kõik võimalik õpetajakutse prestiiži tõstmiseks.

Üliõpilaste-pedagoogide enesehinnangu ja nende ettevalmistuse parandamiseks on vaja luua ülikooli juurde spetsiaalne õpetajate ettevalmistuskeskus, mis on tehnika ja teaduse viimase sõna järgi sisustatud. Niisuguses keskus võiks iga üliõpilane saada kvalifitseeritud konsultatsiooni oma kutsesobivuse kohta ja aktiivselt tegelda psühholoogilis-pedagoogilise uurimistööga mitmesugustes laborites. Sealjuures peaks tudeng saama kasutada nüüdisaegset pedagoogikalaast informatsiooni. Tulevaste õpetajate kvalifikatsioonile aitaks kaasa osalemine klubides ja seminarides, kus lahendatakse hariduselu aktuaalseid probleeme. Samaaegselt aitaks nimetatud keskus lahendada veel üht õpetajate ettevalmistusega seotud probleemi: suur osa üliõpilasi (eriti reaalaladelt) kaebavad ebapiisava üldkultuurilise ettevalmistuse üle. Seda lünka aitaks täita keskuse juures pidevalt tegutsev spetsiaalne lektoorium, kus esineksid silmapaistvad teadus- ja kultuuritegelased.

Säilitades ülikooli traditsioonilise orientatsiooni keskkooli diferentseeritud vanema astme õpetajate ettevalmistusele, kes suudaksid õpetada süvaaineid ja integreeritud kursusi, tuleb arvestada ka Eesti Vabariigi põhikooli vajadustega. See on eriti vajalik seoses väikeste maakoolide taastamisega, kus üks õpetaja peab õpetama 2 – 3 erinevat ainet ja olema mitmekülgne klassivälise töö organisaaator. Ülikool peab selle eest hoolitsema, kuna ajaloolasi, füüsikuid, keemikuid, biolooge, geograafe, psühholooge jt. valmistatakse Eesti jaoks ette ainult siin.

Kõik eelõeldu tingib vajaduse diferentseerida õpetajate ettevalmistust ka pedagoogilistes osakondades.

Esimest tüüpi ettevalmistuse jaoks, s.t. gümnaasiumi-, erikooli jt. õpetajate tarvis on otstarbekas säilitada praeguseks väljakujunenud soliidne teoreetiline baas, tagades ülikooli stuudiumi lõpul spetsiaalsete distsipliinide abil pedagoogilise kompetentsuse vajaliku taseme. Nende jaoks, kes juba ülikooli astudes on rohkem orienteeritud kasvatustööle, tuleb tagada võimalus õppida alternatiivsete õppeplaanide alusel alates I kursusest. Nimetatud plaanides peaks rohkem tähelepanu pööratama pedagoogikale, psühholoogiale ja kasvatustöö metoodikale. Alternatiivplaanide alusel õppijate eri-

alane ettevalmistus võiks olla pedagogiseeritum ja juba algul orienteeritud põhikooli vajadustele. Õpetajate diferentseeritud ettevalmistuse probleemi lahendamisel tuleb pidada vajalikuks üleminekut moodulõppe süsteemile koos välismaal õppimise võimalusega.

Uute õppeplaanide ja õpetajate ettevalmistuse programmide väljatöötamisel tuleks arvestada nüüdisaegse kõrghariduse arengutendentsidega kogu maailmas: fundamentaliseerimisega, individualiseerimisega, humaniseerimisega ja integratsiooniga. See eeldab täiendava tööna tulevaste õpetajate psühholoogilis-pedagoogilise ettevalmistuse tuuma selgitamist. Tuleks arvestada õpetaja rahvusvaheliselt tunnustatud kvalifikatsioonistandardiga. Selleks tuleb õpetada selliseid aineid nagu pedagoogika ajalugu, kasvatusfilosoofia, võrdlev pedagoogika, üld- ja pedagoogiline psühholoogia jt. Nende ainete õpetamine on võimalik ülevaateleengutel (reaal- ja humanitaarvoorud), süvakäsitlusega seminaridel ja kollokviumidel, kus töötatakse läbi vastavasse ainevalda kuuluvad põhiteosed. Sellega taastatakse meie ülikooli parimad traditsioonid õpetajate ettevalmistusel.

Paralleelselt soliidse teoreetilise ettevalmistusega (arvestades tulevaste õpetajate töö eripära) on oluline ka pedagoogilise tehnoloogia põhielementide valdamine. Seetõttu on vaja tegelda mitmete rakenduslike küsimustega. Niisugune õpetajate ettevalmistuse valdkond eeldab tööd väikestes gruppides (10 – 15 inimest) spetsiaalselt ettevalmistatud treenerite juhendamisel, hästisisustatud videostuudios. Üleminek tudengite aktiivõppe meetodite kasutamisele ettevalmistamisel eeldab asjakohase kirjanduse kättesaadavaks tegemist ja vajalike metoodiliste materjalide operatiivse paljundamise võimalust.

Omaette probleemiks on pedagoogilise praktika organiseerimine. Selleks valmistumisel on vajalik eelnevalt auditoorsetes tingimustes kasutada mitmesuguseid aktiivõppe meetodeid (videoetüüdide analüüs, rollimängud, *microteaching* jt.). Nimetatud meetodite kasutamine eeldab omakorda psühholoogilis-pedagoogiliste situatsioonide videoteegi loomist ja vastavate tehniliste tingimuste olemasolu baaskoolis, kus saaks grupis vaadelda ja analüüsida õpetaja tegevust. Niisugune eeltevalmistus võiks lõppeda arvestusega, mis annab õiguse minna koolipraktikale. Viimase efektiivsuse tõstmiseks on vaja välja töötada praktika täpne programm koos õpetaja tegevuse hindamise kriteeriumidega. See hõlbustaks praktikandil oma pedagoogiliste võimaluste hindamist ja kergendaks õpetajatel iseloomustuse koostamist. Hinnangukriteeriumide olemasolu võimaldaks uurijatel statistilise analüüsi andmete baasil võrrelda erinevate erialade üliõpilaste probleeme ja vajadusi ning arvestada nendega tulevaste õpetajate ettevalmistamisel. Lõppetapiks on riigieksamid, mille abil kontrollitakse tulevase õpetaja professionaalset kompetentsust. Pärast eksamite edukat sooritamist ja pedagoogikaalase diplomitöö kaitsmist on soovitatav ette näha vähemalt 1 aasta jooksul koolis sta-

žeerimine. Seejärel toimub atesteerimine, mille põhjal otsustatakse õpetajakutse andmine.

К ВОПРОСУ ОБ УЛУЧШЕНИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ТАРТУСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Л.И. Васильченко

Резюме

Сегодняшняя подготовка педагогов в университете имеет много узких мест. Самооценка уровня подготовленности к учительскому труду у студентов всех факультетов довольно низка. Лучше всего готовы они к "монологу" по предмету и намного хуже к "диалогу" с учащимися, что обусловлено существующей лекционно-семинарской системой их обучения. Немало проблем вызывает специализация: 75 % старшекурсников за введение специальной диагностики на профпригодность. Они же требуют и усиления общекультурной подготовки будущих учителей.

Многие из вышеперечисленных трудностей можно преодолеть только в рамках принципиально иной концепции обучения педагогов в университете. Она предполагает усиление теоретической психолого-педагогической базы за счет чтения обзорных курсов по вопросам истории педагогики, философии воспитания, педагогической психологии по потокам (естественным, гуманитарным). Овладение же наиболее значимыми профессиональными умениями и навыками должно осуществляться в условиях специальных студийных занятий в малых группах.

Активные методы обучения могут служить своего рода переходным этапом от теории к самостоятельной педагогической деятельности в условиях школьной практики. Повышению эффективности последней способствовала бы разработка четких критериев оценки педагогической компетентности практикантов. Тогда учителя на основе определенной шкалы вместо написания пространных и размытых характеристик ограничивались бы оценочным листом. На базе статистической обработки их возможен серьезный анализ плюсов и минусов подготовки и внесение соответственно коррективов.

Проблемы включения студентов в научные исследования в области образования, вопросы профориентации и расширения культурного кругозора возможно решить при условии создания при университете специального "Центра подготовки учителей".

ABOUT IMPROVING TEACHER TRAINING AT TARTU UNIVERSITY

L. Vassiltschenko

Summary

Teacher training at the University nowadays has many bottlenecks. The assessment of the level of preparedness for a teacher's job by the students of all faculties is quite low. They are best prepared for a "Monologue" on the subject matter and far less for the "Dialogue" with the pupils. It has been caused by the existing lecture-seminar system of teacher training. Much problems have been caused by specialization — 75 % of senior students voted for the introduction of special diagnostic procedures for professional qualification. They also demand a rise in the general cultural preparedness of the wouldbe teachers.

Many of the above-mentioned difficulties could be overcome only by radically changing the conception of teacher training at the University. It presupposes a strengthening of the theoretical psychological-pedagogical basis by reading general courses on history of pedagogy, philosophy of education, pedagogical psychology on different trends (science, humanities). The mastering of major professional skills and experience must be carried out in special studio activities in small groups.

Active methods of teaching may serve as a transitory stage from theory to independent classroom teaching activities. An increase in the efficiency of the latter might be achieved by working out exact criteria for assessing the teaching competence of the teacher students. Thus teachers, on the basis of a fixed scale, would limit themselves to writing assessment records instead of writing long and diffuse reports. On the basis of a statistical analysis of these records it would be possible to make a serious study of the pluses and minuses of the preparing process and to introduce the necessary corrections.

The problems of integrating students into scientific research in pedagogy, of their professional orientation and widening their cultural world outlook may be solved when a specialized "Teacher training centre" is set up at Tartu University.

ÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE PÕHIMÕTTED TARTU ÜLIKOOLIS

Tartu Ülikool valmistab ette Eesti Vabariigi koolide õpetajaid filoloogia, füüsika, keemia, matemaatika, bioloogia, geograafia, ajaloo, kehalise kasvatuse ja spordi ning eripedagoogika erialalt. Selles valdkonnas täidab TÜ järgmisi põhiülesandeid.

1. Osaleb Eesti Vabariigi (EV) haridusuuenduse ja sellest tuleneva pedagoogilise kaadri ettevalmistuse programmide väljatöötamisel koostöös Eesti Ülemnõukogu kultuuri-, haridus- ja teaduskomisjoniga, Haridusministeeriumi ja uurimis- ja õppeasutustega ning pedagoogilise üldsusega.

2. Tagab nii õpetajate kui ka teiste kooliuuenduse jaoks vajalike inimeste (koolipsühholoogide, kutsekonsultantide, koolinõunike, kooliarstide jt.) ettevalmistuse.

3. Organiseerib õpetajate täienduskoolitust koostöös EV teiste sama ülesannet täitvate keskustega.

4. Arendab teaduslikku uurimistööd kooliuuenduse ja õpetajate ettevalmistusega seotud valdkondades.

Nimetatud ülesannete lahendamiseks läheb TÜ normatiiv-direktiivselt õppe-teaduskorralduselt üle isereguleeruvale demokraatlikule õpetajate ettevalmistusele ja pedagoogikateaduse arendamisele. Lähtepositsiooniks on seejuures Eesti ühiskonna vajadused, mille rahuldamine tagatakse Eesti materiaalsete ja sotsiaal-kultuuriliste ressurssidega.

Õppetöös stimuleeritakse üliõpilaste — tulevaste pedagoogide kutsemotivatsiooni ning tõstetakse õpetajakutse prestiiži.

Kaugemaks eesmärgiks on õpetajate loov ettevalmistamine, mis põhineb õppija arengupotentsiaali avamisel ja eneseteostusel.

Ühiskonna senise arengu tõttu on pedagoogika õpetamise tase meil tunduvalt maha jäänud maailma tasemest, mistõttu on vajalik pedagoogikaõppejõudude stažeerimine välismaal ja üliõpilaste — tulevaste pedagoogikaõppejõudude ning -teadurite ettevalmistus välismaa kõrgkoolides.

Eesti haridussüsteemi vajadused õpetajate järele

Need vajadused lähtuvad vaatekohtadest, mis on eeldatavasti kõige lähedasemad Eesti kujunevale hariduskontseptsioonile.

Õpetajate kaadrile esitatakse järgmised nõudmised.

1. Haridussüsteemi põhiastmetel, üldhariduskoolis toimub jagunemine põhikooli õpetajaks, kelle pedagoogiline tegevus on õpilaskesksem, ja keskkooli vanema astme ja gümnaasiumi aineõpetajaks, kes on rohkem suunitletud õpetatavale ainevallale.

TÜ orienteerub esmajoones keskkooli vanema astme õpetajate, seega aineõpetajate ettevalmistusele. Selleks on TÜ-l teaduspotsentsiaal. Selle mudeli aktsepteerimisel Eesti hariduskontseptsioonis tuleb luua õpetajate ettevalmistamise sotsiaalset tellimust kehtastav kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete parameetritega mudel ja täpsustada tööjaotus TPedI-ga.

2. Keskerihariduses on probleemiks kvalifitseeritud pedagoogilise kaadri puudus kutsekeskkoolides js tehnikumides. Selle kaadri ettevalmistamiseks on 2 võimalust:

- a) iga kõrgkool annab osale üliõpilastest pedagoogilise ettevalmistuse oma profiilile vastavate kutsekoolide ja tehnikumide jaoks (nt. EPA — põllumajandustehnikumide ja maakutsekoolide õpetajatele).
- b) TÜ ja TPedI annavad EPA, TTÜ jne. lõpetajatele pedagoogilise ettevalmistuse täienduskoolituse kaudu või kooperaerimise teel.

3. Kvalitatiivsed nõuded õpetajale:

- a) õpetaja on ettevalmistuselt laia profiiliga ja lisaerialasid valdav, et tagada õpetamise orienteeritus inimtegevuse põhivaldkondadele;
- b) õpetaja on erialaselt kompetentne ja õppe-kasvatustööks igakülgsest ette valmistatud;
- c) õpetaja valdab pedagoogilist tehnikat ja tal on välja kujunenud pedagoogiline eneseteadvus;
- d) õpetaja on orienteeritud õpilaskeskseks tegevuseks koolis ja tal on kõrge rollihinnang.

Õpetajate ettevalmistamise põhimõtted

1. Ülikool annab hariduse teatud erialal, sellele tuginev elukutse aga omandatakse ülikooliga seotud tegevuses põhihariduse järgselt.

2. Jäikade, kõigile ühesuguste õpikavade asemel üliõpilase valikuid arvestavate individuaalsete õpikavade, kursusesüsteemi asemel ainesüsteemi juurutamine.

3. Kogu tegevuse diferentseerimine alates teaduskonna tasandist, mis tähendab, et õpetamise põhimallid võivad teaduskonniti ja erialati erineda.

4. Õppetöö intensiivsuse tõstmine ja eriala seisukohalt ebaoluliste ainete suures osas kaotamine lubab lühendada õpiaega erialal ning viia sisse uuendusi, mis kujundavad õppijat senisest rohkem haritlaseks.

5. Õpetajate ettevalmistus sisaldab ka liiterialade omandamist, üliõpilastele luuakse tingimused nii erialakesksel kui kutseomandamise perioodil neile sobiva lisaeriala õppimiseks.

6. Pedagoogiliste ainete tsükli läbimine ja õpetajakutse omandamine on vabatahtlik.

Õpetajate ettevalmistuse ülesehitus

Õpetajate ettevalmistuses on 4 astet.

1. Eriala ja pedagoogiliste teadmiste ning oskuste omandamine ülikoolistuudiumi vältel, mis annab erialaainete omandamist kinnitava diplomi ja tunnistuse psühholoogilis-pedagoogiliste ainete tsükli ning praktika sooritamise kohta.

2. Praktiline pedagoogitöö koolis õpetajakandidaadina pärast ülikoolikursuse lõpetamist (1 – 2 aastat, kas n-ö. reaõpetajana või veel sellekohase programmi alusel ennast teoreetiliselt täiendades ja meetoodilisi ülesandeid täites), mille järel tehakse kutseksam haridusministeeriumi, õpetajate kutseühingu ja ülikooli esindajatest moodustatud komisjoni ees ning saadakse õpetaja kutsetunnistus.

3. Ülikooli lõpetanud pedagoogide täienduskoolitus, mis eelkõige pedagoogitöö algaastail toimub ülikooli, s.o. selle õppeasutuse baasil, kus on omandatud eriala- ja pedagoogiteadmised. Täienduskoolitus annab ühelt poolt teavet erialast, pedagoogikast, psühholoogiast, meetoodikast jms-st, teiseks võimaldab omandada täiendavat kvalifikatsiooni näiteks koolitöö korraldajana, klassijuhatajana, kutseasuunitlusõpetajana jne. tegutsemiseks.

4. Haridusala teadlaste, harjutuskooli õpetajate, hariduskoondiste meetoodikute kaadri kujundamiseks on ülikoolis neljas aste — pedagoogika- ja meetoodikamagistrite ettevalmistus. Pedagoogilis-psühholoogiliste ainete maht on 60 – 70 õppenädalat, selle lõpetamiseks antakse üks õppeaasta. Kõrghariduse baasil pedagoogikakaugõppe edukalt lõpetanud üliõpilased võivad samuti taotleda pedagoogikamagistri kraadi.

Alljärgnevalt käsitletakse esmajoones esimest astet kui otseselt ülikoolist olenevat ja ülikooli otsustega reformitavat.

Pedagoogika õppimine ülikoolistuudiumi vältel on võimalik kolmes variandis, mille valik oleneb nii teaduskonna (eriala) vajadustest ja võimalustest kui ülikoolisest ja -välise meetoodiliste, organisatsiooniliste jne. eelduste kujunemisest.

1. Praegusele sarnane viis, mille puhul pedagoogilised ained ja praktilised tööd on paralleelsed erialase õppetööga. Teaduskonniti ja erialati määratakse, millisel semestril on pedagoogilised ained õppeplaanis, kuidas toimub pedagoogilise haru väljaarendamine (mis kriteeriumide alusel ning kui palju üliõpilasi jne.).

2. Pedagoogiline ettevalmistus õpetajate ettevalmistuse teisel astmel. Sel juhul omandatakse ülikoolistuudiumi algastmel (3 – 4

a. vältel) eriala (vastavalt TÜ üldisele õpikorraale koos teatud hulga üldhumanitaarsete jms. ainetega). Seejärel antakse erialastuudiumi läbimist kinnitav diplom. Pedagoogilised teoreetilised ained ja praktiline tegevus koonduvad viimasele 1 – 2 semestrile — nn. pedagoogikumi, kuhu kuuluvad ained moodustavad sisulise terviku. Võimalik oleks osa pedagoogiliste ainete omandamine ka studiumi algastmel — valikainena, lisainena jne.

3. Pedagoogikum võiks olla pedagoogilise kõrghariduse omandamise vorm neile kõrgharidusega isikutele, kes ei ole pedagoogilist ettevalmistust saanud, ent vajavad seda käesolevas või tulevases kutsetöös (nt. EPA või TTÜ lõpetanud kutsekesk- või keskeriõppeasutuste pedagoogilised töötajad).

Õpetajate ettevalmistus koondatakse pedagoogika institutsiooni (haridusinstituuti, õpetajate ettevalmistuskeskuse vms.), mis oma põhikirja alusel tagab sellealase tegevuse suunamise ülikoolis. Selle institutsiooni rajamisel tuleb järgida järgmisi põhimõtteid:

- õppe- ja teadustöö loov ühendamise, millega ületatakse nende ülikooli senisest struktuurist tulenev lahutatus;

- niisuguste õpetajate koolitamiseks vajalike distsipliinide loomine, mis praegu puuduvad või on välja arenemata (eelkõige koolipsühholoogia), kuid mis nõuavad mitme ala või allüksuse ühistegevust.

Oluline on luua ülikoolis keskus, kus üliõpilased võiksid saada kvalifitseeritud konsultatsiooni kutsesobivuse küsimustes ja abi psühholoogilis-pedagoogilisteks uuringuteks. Keskus võiks sidet pidada harjutuskoolidega, juhendada üliõpilaste pedagoogika-alast teadustööd, osaleda õpetajate täienduskoolituses jne. Keskuse koosseisus võiks olla praeguse kõrgkooliurimise labori baasil loodav haridusinnovaatika labor, kutsesuunitluse labor. Psühholoogiaosakonna ja haridussotsioloogia labori töötajad saaksid koolipsühholoogia labori tuumikuks.

Õpetajate psühholoogilis-pedagoogilise ettevalmistuse sisu

Psühholoogilis-pedagoogilise ettevalmistuse sisu jaguneb 3 põhiühikuliselt:

- kasvatusteaduslikud põhiõpingud,
- ainete õpetamise meetoodika,
- pedagoogiline praktika.

Kasvatusteaduslikud põhiõpingud ülikoolis peavad andma üliõpilasele üldpildi kasvatusteadusest ja põhilistest kasvatuse käsitlustest ajaloos ning erinevates filosoofilistes koolkondades, algteadmised haridussotsioloogiast, sotsiaal- ja arengupsühholoogiast, eripedagoogikast, ülddidaktikast ning koolikorraldusest.

Kasvatusteaduslikud põhiõpingud toimuvad loengute, seminari-

de ja praktikumide vormis, kusjuures praktikumide põhiosa toimub harjutuskoolides (nii põhi- kui keskkooli osas) vastava tsükli õppejõu juhendamisel.

Pedagoogilise hariduse sisu tuleb uuendada, tugevdades selle praktilist rakendatavust. Oluline on laialdasemalt kasutada aktiivseid õppemeetodeid, situatsioonianalüüsi, rollimängu jne. Tulevastele õpetajatele tuleb anda pedagoogilise eneseteadvuse kujundamise võimalusi.

Pedagoogiline praktika järgneb kasvatusteaduslike põhiõpingute ja eri ainete õpetamise metoodika tsüklile, et praktikant saaks rakendada õpitut. Praktikal peetakse oluliseks üliõpilaste tegevust õppeprotsessis ning suhtlemises õpilastega ja saadud kogemuse mõtestamist. Lisaspetsiaalsust taotlevad üliõpilased läbivad praktika nii põhi- kui lisaerialal.

Õpetajakutse omistamine

Õpetajakutse esimene aste on nn. eelaste, mis saadakse ülikoolis antava pedagoogilise hariduse omandamisega, see annab lõpetanule õiguse palgale, mis on ette nähtud kõrgkooliharidusega, ent staažita õpetajale. Selle tunnistuse saamiseks sooritab üliõpilane esimese astme kutseeksami, mille koostisosadeks on eksam teoreetiliste ainete põhjal ja koolipraktikal saadud hinded. Pedagoogilise ettevalmistuse läbinutele antakse lisaks diplomile vastav tunnistus.

Õpetajakutse saamiseks tuleb töötada õpetajakandidaadina ning seejärel sooritada kutseeksam, mille korraldab ülikooli, haridusorganite ja õpetajate kutseühingu esindajatest komplekteeritud komisjon. Õpetajakutse tagab palgatõusu.

Niisugune kutse omistamise kord nõuab eelnevaid juriidilisi ja organisatsioonilisi meetmeid, mis tagaksid nii koolide kui õpetajate huvide kaitse.

Koostanud Paul Kenkmann, Jaan Mikk, Mati Salundi

Läbi arutatud ja heaks kiidetud pedagoogika nõukogu koosolekul 11. juunil 1990. a.

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Резюме

Тартуский университет готовит педагогические кадры для старшей ступени общеобразовательной школы, гимназии, педагогических и других колледжей, а также для лиц, должность которых требует педагогической подготовки. В целях разрешения этих задач Тартуский университет переходит от нормативно-директивной организации учебной и научной работы к саморегулирующейся, демократической системе подготовки учителей и организации научной работы. Будет всячески стимулироваться профессиональная мотивация студентов — будущих учителей, а также и повышение престижа учителя. При подготовке учителей будет использован ступенчатый принцип высшего образования, согласно которому профессия учителя приобретает на второй ступени — на базе специального высшего образования. Внедрение предметной системы обеспечивает более гибкую реализацию требований учебной программы. Обеспечивается возможность получить квалификацию учителя и по нескольким предметам. Открытость профессии учителя дает возможность всем желающим работать учителем получить соответствующий диплом. Высшей ступенью подготовки учителя является подготовка магистра педагогики.

Подготовка учителей будет сосредоточена в институте педагогики при университете, который станет центром как подготовки учителей, так и развития педагогической науки. В составе института будут работать лаборатории школьной психологии, инновации образования и др. Обновляется содержание педагогического образования, укрепляется его связь с практикой. Широко используются новые учебные формы.

Квалификация учителя присваивается тем, кто успешно пройдет теоретический и практический курсы педагогико-психологического цикла, социологии образования, философии образования и др., проработает год кандидатом в учителя (стажером на педагогической работе), после чего сдаст квалификационный экзамен перед Государственной экзаменационной комиссией. Университет выдает им соответствующий диплом, который дает право на более высокую зарплату, а также заниматься научно-исследовательской работой в данной области.

П.О. Кенкманн, М.Э. Салунди, Я.А. Микк

PRINCIPLES OF TEACHER EDUCATION IN TARTU UNIVERSITY

Summary

Tartu University prepares educational staff for high schools, colleges, and for other advanced educational institutions and professions. In order to provide for the successful realization of the aforementioned, Tartu University will substitute the normative and centrally guided organization of learning and scientific activities, by developing a self-regulating and democratic system of teacher education and educational scientific research. The emphasis will be on increasing student motivation towards the teaching profession, and enhancing of its prestige. The teacher training program will be regarded as supplementary to the basic subjects of higher education. The study-year system, with its centrally fixed and rigid curriculum for all students, will be replaced with by a flexible subject modul system. The establishment of hierarhical basic degrees for higher education, and the application of subject modul system will allow, on the one hand, to the students to major in many subjects or joint subjects areas and, on the other hand, to make the teacher training always available for anyone at advanced educational level. Continuing studies in teacher education will provide the degree of Master of Education.

Administratively, teacher education will be concentrated in the educational college (institute) which will be the center of teacher development and educational science at Tartu University. It will include school-psychology, educational science laboratories and an educational innovation unit among other study units in addition. The content of teacher training and education programs will be revised to strengthen and include more practice on location in school training and updated educational methods.

A professional certificat of teacher training will be aworded to students who successfully complete the required levels of academic and practical training at the university as well as complete the one year in the field educational candidate program, and pass the state qualification exam. The teacher training diploma obtained through study at Tartu University will assure the successful graduating student of a significant salary increase and will provide a good base for future scientific studies in the educational field.

P. Kenkmann, J. Mikk, M. Salundi

SISUKORD

M. Klarin. Hilda Taba uurimused erineva sotsiaalse ja etnilise päritoluga rühmade vastastikuste suhete kasvatusvõimalustest	3
М.В. Кларин. Исследования Хильды Таба проблем образования в сфере междугрупповых отношений. Резюме	13
M. Klarin. Hilda Taba's studies in the area of intergroup relation education. Summary	14
I. Kraav. Sotsiaalne kasvatus ja kool	15
И. Краав. Социальное воспитание и школа. Резюме	22
I. Kraav. Social education and school. Summary	23
E. Krull. Poliitiline sotsialiseerimine ja kasvatus demokratiseerivas ühiskonnas	24
Э.В. Круль. Политическая социализация в условиях демократизации общества. Резюме	50
E. Krull. Political socialization and education in the society getting democratic. Summary	51
S. Meltser. Pedagoogiline suunitlus erialase meisterlikkuse kaudse näitajana	53
С.Б. Мельцер. Педагогическая направленность как косвенный показатель сформированности основ педагогического мастерства. Резюме	63
S. Meltser. Pedagogical trend as an indirect indicator of forming of professional skills. Summary	63
H. Muoni. Õpetajate ettevalmistamise kogemusi Tartu Ülikoolis (1802-1940)	64
Х.Р. Муони. О подготовке учителей в Тартуском университете (1802-1940). Резюме	70
H. Muoni. Teacher training at Tartu University. Summary .	71
A. Must. Eesti ja vene koolide õpilaste erinevustest Eesti Vabariigis	73
A. Must. Различия между учащимися с эстонским и русским языками обучения в Эстонии. Резюме	77

A. Must. The differences between estonian and russian students in Estonia. Sum m a r y	78
S. Priimägi. Waldorfi kool tänapäeva pedagoogikas	80
С. Приймаги. Вальдорф-школа в современной педагогике. Резюме	85
S. Priimägi. Waldorf-school in modern pedagogy. Sum m a r y	86
L. Vassiltšenko. Kooliraamatukogu: probleemid ja perspektiivid	87
Л.И. Васильченко. Школьная библиотека: проблемы и перспективы. Резюме	92
L. Vassiltschenko. Problems and perspectives of school libraries. Sum m a r y	92
L. Vassiltšenko. Õpetajate ettevalmistuse parandamisest Tartu Ülikoolis	94
Л.И. Васильченко. К вопросу об улучшении подготовки учителей в Тартуском университете. Резюме	97
L. Vassiltschenko. About improving teacher training at Tartu University. Sum m a r y	98
Õpetajate ettevalmistuse põhimõtted Tartu Ülikoolis	99
Принципы подготовки учителей в университете. Резюме	104
Principles of teacher education in Tartu University. Sum m a r y	105

Ученые записки Тартуского университета.
Выпуск 919.
ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ.
Труды по педагогике.
На эстонском языке.
Резюме на русском и английском языках.
Тартуский университет.
ЭР, 202400, г. Тарту, ул. Юликоопи, 18.
Vastutav toimetaja E. Kull.
Korrektor L. Jago.
Paljundamisele antud 29.01.1991.
Formaat 60x90/16.
Kirjutuspaber.
Kiri: roman. Rotaprint.
Arvestuspoognaid 7.07.
Trükipoognaid 6.75.
Trükiarv 300.
Tell. nr. 27.
Hind rbl. 2.10.
TÜ trükkoda. EV 202 400 Tartu, Tügi, 78.